

**VENÄJÄÄ ENSIKIELENÄÄN PUHUVAN
MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN
SUOMENKIELISTEN DIREKTIIVISTEN ILMAUSTEN KEHITYS
VALMISTAVAN LUOKAN AIKANA**

Pro gradu -tutkielma

Miisa Hyvärinen

Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja
pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

Huhtikuu 2019

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien laitos	
Tekijä – Författare – Author Hyvärinen, Miisa Maria			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Venäjää ensikielenään puhuvan maahanmuuttajaoppilaan suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitys valmistavan luokan aikana			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 86 sivua + 1 liite	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen direktiivisyyttä kielenoppimisen alkuvaiheessa. Informanttini on 9-vuotias venäläinen poika, ja tutkin hänen suomenkielisten direktiivisten ilmaustensa kehittymistä valmistavan luokan aikana. Ennako-oletukseni on, että direktiivisten keinojen käytön oppiminen oppilasta osallistumaan luokan toimintaan sen täysivaltaisena jäsenenä ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti luokan sosiaalisissa tilanteissa.</p> <p>Aineistoni on Long Second -hankkeesta, jossa 2010-luvun alussa pitkittäistutkimuksella on kerätty vuoden ajan materiaalia valmistavalta luokalta. Long Second -aineisto eroaa muista oppijansuomen korpuksista seitsemän erityispiirteensä ansiosta: Nauhoituksissa on saatu taltioituksi oppilaiden puhetta naturalistisessa pienryhmäluokkatilanteessa. Aineistoa on kerätty pitkittäisesti ja tiheästi koko lukuvuoden ajan. Aineisto on monikanavaista ja vuorovaikutusta tapahtuu samanaikaisesti monen eri toimijan kesken. Aineiston oppilaat edustavat koko alakoulun ikäjakaumaa (7–12 vuotta). Osallistujat ovat muuttaneet maahan äskettäin. Aineistossa keskitytään viron- ja venäjänkielisiin suomenoppijoihin. Hankkeen päämääränä on suomea oppivien lasten luonnollisessa ryhmätilanteessa tuottaman puheen tallentaminen pitkittäistutkimuksen korpukseksi.</p> <p>Tutkimukseni on kielen rakenteisiin ja vuorovaikutuksellisuuteen keskittyvä pitkittäistutkimus. Tutkimuksessani käytän kahdeksan oppitunnin tallenteita, joista poimin tarkasteltaviksi informanttini direktiiviset ilmaukset ja hänen niihin saamansa vastineet. Tutkimukseni teoriapohjana käytän kielioppitietoa sekä vuorovaikutuksen, oppijankielen, toisen kielen oppimisen ja monikielisuuden teoriataustaa. Keskiössä analyysissäni on direktiivien käytön oppiminen, jota selvitän direktiivisyyden teorioiden kautta. Ison suomen kieliopin (§ 1645) mukaan direktiivi on ohjaileva lausuma, jolla käsketään, kehoitetaan, pyydetään tai neuvotaan puhuteltavaa toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla. Prototyyppinen direktiivi on imperatiivilause, mutta direktiivisyyttä on konventionaalistunut muihinkin ilmaustyyppisiin. Vuorottelusysteemissä direktiivi on vierusparissa useimmiten etujäsenenä. Se odottaa tiettyä reaktiota jälkijäseneltä.</p> <p>Informanttini kielessä direktiivien kehitys noudattaa yleisiä toisen kielen kehityksen linjoja. Alussa suomenkielisiä direktiivejä ovat puhuttelut ja käyttöyhteydessään direktiiveiksi tulkittavat yksittäiset sanat. Myöhemmin mukaan tulevat predikaatin sisältävät verbikokonaisuudet, yleisimpinä indikatiiviset <i>mä haluan</i> -rakenteet ja imperatiivit. Valmistavan luokan aikana informanttini suomenkielisissä direktiivisissä ilmauksissa tapahtuu kehitystä lausumien pituudessa, kompleksisuudessa, monipuolisuudessa ja muotojen oikeellisuudessa. Direktiiveissä käytetty sanasto laajenee ja rakenteellisesti direktiivit kehittyvät kohti kieliopillisesti oikeita muotoja.</p> <p>Valmistavassa luokassa tavoitteena on käyttää mahdollisimman paljon suomea. Oppilaita kannustetaan suomen kielen käyttöön, ja informanttini saa vahvistusta vuorovaikutuspyrkimyksilleen alkaessaan kommunikoida suomeksi. Aluksi informanttini käyttää direktiiveissään paljon venäjää, mutta ei useinkaan saa sillä toivomiaan reaktioita. Kun direktiivit vaihtuvat suomeksi, informanttini saa ainakin osassa tilanteista opettajan ja luokkatoverit toimimaan haluamallaan tavalla. Opettaja ainakin kommentoi, vaikka ei toimisikaan informanttini toiveen mukaan. Vierusparin etujäsenenä direktiivi voi jäädä vaille jälkijäsentä, jos opettajan tarkkaavuus on muualla.</p> <p>Direktiivien käytön oppiminen suomeksi vahvistaa informanttini suomen kielen kehitystä, helpottaa vuorovaikutusta ja auttaa informanttiani pääsemään täysivaltaiseksi osallistujaksi valmistavan luokan toimintaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords direktiivisyys, toisen kielen oppiminen, vuorovaikutus, valmistava luokka			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis-arkisto, Helsingin yliopiston kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1	Aluksi	1
2	Aineiston esittely	4
2.1	Katsaus valmistavan luokan opetuksen järjestelyihin	5
2.2	Long Second -hankkeen yleisesittely	6
2.3	Tutkimusta Long Second -hankkeen aineistoista	8
3	Tutkimuskysymykset ja oman tutkimukseni esittely.....	12
4	Direktiivisyys tutkimuskohteena	15
5	Luokkahuonevuorovaikutus ja toisen kielen oppiminen	23
5.1	Vuorovaikutuksesta monikielisessä luokkahuoneessa	23
5.2	Toisen kielen omaksumisesta	27
6	Radimirin direktiivien analyysia	32
6.1	Radimirin direktiivit kielen rakenteen ja funktioiden näkökulmasta	33
6.1.1	Ensimmäinen tunti	33
6.1.2	Toinen tunti	34
6.1.3	Kolmas tunti	37
6.1.4	Neljäs tunti	41
6.1.5	Viides tunti	48
6.1.6	Kuudes tunti	50
6.1.7	Seitsemäs tunti	55
6.1.8	Kahdeksas tunti	59
6.2	Yhteenveto Radimirin direktiivien rakenteista	63
6.3	Radimirin direktiivit vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta	64
7	Huomioita Radimirin kielistä ja luokan monikielisyydestä	68
8	Yhteenvetoa ja pohdintaa	76
9	Lopuksi	78
	Lähteet	80
	Liite 1	87

1 Aluksi

Tässä pro gradu -tutkielmassani selvitän venäjänkielisen alakouluikäisen oppilaan valmistavan luokan aikana tapahtuvaa suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitystä. Aineistoni on kerätty Long Second -hankkeessa, jota esittelen tarkemmin tuonnempana. Hankkeeseen osallistuneista oppilaista ensisijaiseksi informantikseni olen valinnut 9-vuotiaan venäjänkielisen Radimirin, jonka direktiivien käyttöä tutkin sekä kielen kehityksen kannalta että osana luokan vuorovaikutustilannetta. Radimir käyttää aineistossa direktiivejä kolmella kielellä: venäjäksi, englanniksi ja varsinkin loppupuolella myös suomeksi. Suomenkielisten direktiivien käytössä kehitystä tapahtuu eniten kevätpuolella. Tutkimukseni on lukuvuoden mittainen pitkittäistutkimus, jonka teoriataustana käytän tietoja kielen rakenteesta ja funktioista, vuorovaikutuksen ja keskustelunanalyysin teorioita, toisen kielen oppimisen ja opettamisen teoriaa sekä direktiivisyyden teoriaa.

Pro gradu -tutkielmani koostuu yhdeksästä luvusta, joissa perusteellisesti käyn läpi käyttämiäni teorioita, aineistoani ja analyysini tuloksia. Pyrin teoriakatsauksissa luomaan monipuolisen pohjan aineiston käsittelylle ja analyysissa kytkemään huomiot Radimirin kielestä tähän teoriapohjaan. Tutkimukseni on jaettu eri aihepiirien mukaan teoria- ja analyysilukuihin, ja sen tarkempi rakenne selviää parhaiten tulevien lukujen lyhyellä kuvauksella:

Ensimmäinen luku on johdatus oman tutkimukseni aihepiiriin. Tässä luvussa esittelen oman tutkimukseni ideaa ja linjauksia ja pohjustan hieman direktiivisyyttä ja muita tulevia teorialukuja.

Toisessa luvussa käsittelen valmistavan luokan toimintaa ja Long Second -hanketta. Käyn ensin läpi valmistavan luokan idean ja toimintaperiaatteet, ja kahdessa seuraavassa alaluvussa esittelen Long Second -hanketta ja siitä tehtyä tutkimusta.

Kolmannessa luvussa käyn läpi tutkimuskysymykseni ja esittelen tarkemmin oman tutkielmani aiheita, tutkimustapaa ja aineistoa. Se on oman tutkimukseni kuvausta, rajausta ja selitystä. Tällä luvulla luon pohjan omalle tutkimukselleni.

Neljännessä luvussa esille pääsee direktiivisyyden käsite ja aiempi direktiivien tutkimus. Käyn aluksi läpi direktiivien osuuden Isosta suomen kieliopista niiltä osin, kuin se on tarkoituksenmukaista omalle tutkimukselleni. Luvun jälkipuoliskolla syvennyn tarkemmin yksittäisten tutkijoiden direktiivisyystutkimuksiin.

Viides luku keskittyy luokkahuonevuorovaikutukseen ja toisen kielen oppimiseen. Siinä pureudun vuorovaikutuksen teorioihin, oppijankieleen, toisen kielen oppimiseen ja suomeen toisena kielenä.

Varsinainen analyysilukuni on työn kuudes luku, jossa käyn aineiston läpi tunti tunnilta ja tarkkailen Radimirin direktiivien kehitystä. Kiinnitän huomiota uudenmuotoisiin direktiiveihin, sanavarastoon ja muotojen oikeellisuuteen. Pyrin samalla tulkitsemaan direktiivien funktioita, eli millaisesta direktiivisestä toiminnasta on kysymys. Luvussa analysoin myös direktiivien vuorovaikutuksellisuutta sekä kielen rakenteen tutkimusosuudessa että erillisessä vuorovaikutusosuudessa.

Seitsemännessä luvussa keskiössä on monikielisyys luokassa. Siinä havainnoin Radimirin kielivalintoja ja eri kielten käyttöä, käyn läpi monikielisyyttä ilmiönä ja kokoan yhteen huomioitani Radimirin ja koko luokan monikielisyydestä, eri kielten käyttötavoista ja opettajien suhtautumisesta eri kielten puhumiseen.

Luku kahdeksan on kokoava pohdintaluku, jossa käsittelen Radimirin direktiivien kehitystä ja siihen vaikuttavia seikkoja mm. merkitysneuvottelujen, toistojen ja alkeisoppijan vuorojen näkökulmasta.

Luvussa yhdeksän päätän työn huomioihini direktiivisyystutkimuksesta, valmistavasta luokasta ja informanttini kielitaidon kehityksestä.

Tässä tutkimuksessani keskeistä on direktiivisten suomenkielisten ilmausten kehitys kielenoppimisen alkeisvaiheessa. Suomeksi tällaista tutkimusta on tehty vielä kovin vähän, ja siksi työhön ryhtyminen on tuntunut innostavalta: juuri tällä direktiivitutkimuksen alueella on tarvetta tutkimukselle.

Yrjö Lauranto (2015b) kuvaa väitöksenalkajaisitelmässään direktiivisyyden olevan tärkeässä osassa arkipäivän elämää ja olennainen osa ihmisen sosiaalisuutta.

Kun pieni lapsi oppii hallitsemaan ruumistaan, hän pian huomaa pystyvänsä vaikuttamaan ruumiinliikkeillään maailmaan ja sitä kautta saavansa yhteyden toisiin ihmisiin ilmeidensä, eleidensä ja äännähdystensä avulla. Kun lapsi saa omilla teoillaan muut ihmiset tekemään jotain puolestaan, hän oppii toimintaan kehottamisen eli direktiivisyyden alkeet. Sama vuorovaikutuksen tarve ihmisellä on myöhemminkin, mutta suuremman lapsen ja aikuisen keinot direktiivisyyden ilmentämiseen ovat kielellisiä ja huomattavasti monimutkaisempia. Direktiivisyydessä on kyse siitä, että puhuja haluaa kuulijan tekemään jotakin. Kielellisesti tämä toiminnallisuus on erityisesti kiteytynyt imperatiivilauseeksi. Toisaalta direktiivisyyttä voidaan ilmentää monilla muillakin kielellisillä keinoilla. Lisäksi direktiivisyys on levinnyt useisiin toisistaan erottuviin toimintoihin. (Lauranto 2015b).

Direktiivisyys voidaan ymmärtää laajasti tai suppeasti sen mukaan, miten se rajataan. Lauranto (2014) esittää laajan direktiivisyyden sisältävän ohjailevia lausumia, joissa ei selvästi veloiteta puhuteltua toimintaan vaan annetaan mahdollisuus toimia jollakin tavalla. Suppean direktiivisyyksäityksen mukaan direktiivejä ovat vain velvoittavat lausumat, ja imperatiivilauseen tarjous- ja luvanantomerkitykset jäävät direktiivisyyden ulkopuolelle. (Lauranto 2014: 21, 2015a: 4).

Tässä työssäni käsittelen direktiivisyyttä laajana, eli siihen mukaan lasketaan kaikenlaiset omaa tahtoa ja toisen toimintavelvoitetta edellyttävät ilmaukset. Tällä tarkoitan direktiivisyyttä ilmentämässä oman tahdon esittämistä imperatiivien lisäksi monien erilaisten kielellisten ja kielenulkoisten keinojen kautta. Tutkimuksessa on myös pohjana Laurannon (2012: 188) ajatus direktiiviydestä eli direktiiviin tai muuhun rakenteeseen liittyvästä, puhujan tahdon julkituomasta ja puhuteltavaa velvoittavasta merkityksestä direktiivien taustalla. Direktiiviydessä on siis kysymys puhujan eri tavoin ilmaistusta tahdosta aiheuttaa reaktio vastapuolella.

Tutkimillani tunneilla direktiivisiä ilmauksia aiheutuu siitä, kun oppilas haluaa (opettajan) huomion itselleen ja opettajan tai luokkatoverin tekemään jonkin asian. Direktiiveillä siis pyritään ohjaamaan sekä opettajan että luokkatovereiden toimia. Direktiiveillä oppilaat mm. pyytävät tavaroita, ehdottavat tekemistä ja kieltävät tai käskevät muita oppilaita.

Yrjö Lauranto (2015a: 59) nostaa direktiivisyyden tutkimukset S2-käyttäjien näkökulmasta relevantiksi tutkimuskohteeksi. Laurannon (2015b) mukaan ensikielinen lapsi ensimmäisenä kanssakäymisen keinonaan alkaa tuottaa direktiivisiä ilmauksia. Itse olen kiinnostunut toista kieltä opiskelevan Radimirin ensimmäisistä direktiiveistä ja niitä seuraavasta kehityksestä. Tarkoitukseni on katsoa, millaisia direktiivejä Radimir tuottaa kielenopiskelun alussa ja monipuolistuuko direktiivien valikoima vuoden kuluessa. Käsittelen Radimirin puheita kontekstissaan, osana vuorovaikutusta luokassa, ja selvitän myös sitä, onko direktiiveillä tehoa eli saavatko ne aikaan halutun tuloksen. Ennakko-oletukseni on, että direktiivisyyden kehitys auttaa informanttiani osallistumaan luokan toimintaan.

Tutkimukseni on osittain myös keskustelunanalyttinen tutkimus. Se nojaa etnometodologiaan, eli pyrkii tekemään havaintoja kielenkäytöstä niitä arvottamatta. Etnometodologia tutkii niitä menetelmiä ja sitä järkeilyä, joiden varassa ihmiset itse toimivat ja tunnistavat toisten toimintoja jokapäiväisessä elämässään. Kun institutionaalista vuorovaikutusta tutkitaan etnometodologian kannalta, vuorovaikutukseen osallistujilla on vuorovaikutuksessa roolit, joita he muokkaavat keskustelun kuluessa. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001.)

2 Aineiston esittely

Tässä luvussa käyn aluksi läpi valmistavan luokan tehtävää ja toimintaperiaatteita. Esittelyn tarkoituksena on selventää, millaisesta opetuksesta on kysymys. Tämän jälkeen toisessa alaluvussa esittelen Long Second -hankkeen ja juuri tässä tutkielmassa keskiössä olevan valmistavan luokan. Kolmannessa alaluvussa käyn läpi tutkimusta, jota hankkeen pohjalta on tehty Helsingin yliopistossa ja muissa yliopistoissa.

2.1 Katsaus valmistavan luokan opetuksen järjestelyihin

Valmistava luokka on maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettu opetusjärjestely, jossa ensimmäisen suomalaiskoulussa käydyt kouluvuoden aikana oppilaan on tarkoitus kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan ja saavuttaa sellainen suomen kielen kielitaito, että pystyy jatkamaan perusopetuksen luokassa. Valmistavan luokan opetuksen toteuttamisesta vastaavat koulut, joihin valmistavia luokkia perustetaan. Opetuksen järjestämistä säätelevät Opetushallituksen laatimat valmistavan luokan opetussuunnitelmat.

Tutkimani valmistava luokka on toiminut 2010-luvun alkupuolella ennen 2014 opetussuunnitelmaa, joten sen opetusjärjestelyjä säätelevät Opetushallituksen Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Tämän opetussuunnitelman mukaan valmistava opetus on tarkoitettu sellaisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen kielitaito tai muu valmius ei riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Oppilas voi myös siirtyä yleisopetukseen aikaisemmin, jos pystyy seuraamaan perusopetusta. (Opetushallitus 2009: 3.) Käytännössä valmistavan opetuksen luokassa oppilas opiskelee yleisesti lukuvuoden kouluun saavuttuaan.

Valmistavan opetuksen opetusryhmiä perustettaessa on otettava huomioon, että ne perustetaan oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Valmistavan luokan on tarkoitus mahdollistaa oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä, ja tavoite on, että oppilaat pystyvät luokalla opiskellessaan saavuttamaan henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissaan oppimiselleen asetettuja tavoitteita. Valmistavan opetuksen aikana oppilasta integroidaan soveltuvin osin ikätasoiseen perusopetukseen oppilaan oman opetusohjelman mukaisesti. (Opetushallitus 2009: 4.)

Perusopetukseen valmistavan luokan opetussuunnitelmassa on oltava tiedot opetuksen järjestämisestä, tavoitteista ja oppilaan arvioinnista, oppilashuollon ja tuen järjestämisestä sekä yhteistyöstä perusopetuksen, kodin ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Opetushallitus 2009: 5.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan suomen kielen taitoa ja tasapainoista kehitystä. Sen tarkoituksena on kotouttaa suomalaiseen yhteiskuntaan ja antaa valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen. Valmistavassa opetuksessa pääpaino on suomi toisena kielenä -opetuksessa, sen lisäksi oppilas saa opetusta perusopetuksen muissa oppiaineissa. Suomi toisena kielenä -opinnot muodostavat pohjan kaikille muille opinnoille, ja S2-opintojen tavoitteena on antaa oppilaille riittävät valmiudet perusopetuksessa opiskelemiseen. (Opetushallitus 2009: 7.)

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa on vielä tarkennettu myöhemmin Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 mm. opetuksen eheyttämisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä opetuksen sisältöjen osalta (ks. Opetushallitus 2015). Samoja asioita on tosin niitä tarkemmin kielentämättä huomioni mukaan tehty jo aiemmassa valmistavan luokan opetuksessakin.

Andonovin (2013) mukaan valmistavassa opetuksessa tärkeintä oppilaille on opiskelutaitojen ja yhdessä toimimisen harjoittelu. Oppilaat harjoittelevat suomen kielen käyttöä yhdessä, ja vuorovaikutuksessa kehittyvä yhteinen kieli auttaa heitä luomaan ystävyyssuhteita ja rakentaa pohjaa kouluttautumiselle suomen kielellä. Samalla kun lapsi omaksuu toisen kielen osaksi identiteettiään, lapsi oppii myös yhteisön jäseneksi. (Andonov 2013.)

2.2 Long Second -hankkeen yleisesittely

Long Second -hanke (2011–16) on Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja Tallinnan yliopiston urauurtava yhteistyöhanke, jossa lukuvuoden mittaisessa pitkitäistutkimuksessa seurataan alakoulun valmistavan luokan oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Tutkimuksen keskiössä ovat viron- ja venäjänkieliset suomenoppijat. Aineisto on monikielinen, ja osallistujat ovat muuttaneet maahan äskettäin. Hankkeen aikana he opiskelevat ensimmäistä vuottaan Suomessa valmistavassa opetuksessa.

Long Second -hanketta esitellään omalla verkkosivullaan <http://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/>.

Hankkeesta erityislaatuinen tekee se, että kyseessä on luokkatilanteessa koottu pitkittäistutkimus, ja sen päämääränä on suomea oppivien lasten luonnollisessa ryhmätilanteessa tuottaman puheen tallentaminen pitkittäistutkimuksen korpuksi. Long Second -aineisto eroaa muista oppijansuomen korpuksista seitsemän erityispiirteensä ansiosta: Nauhoituksissa on saatu taltioituksi oppilaiden puhetta naturalistisessa pienryhmäluokkatilanteessa. Aineistoa on kerätty pitkittäisesti koko lukuvuoden ajan ja tiheästi eli jokaisella keräysviikolla kahdesti viikossa. Aineisto on multimodaalista eli monikanavaista ja vuorovaikutusta tapahtuu samanaikaisesti monen eri toimijan kesken. Aineiston oppilaat edustavat ikäjakaumassaan koko alakoulun ikäjakaumaa (7–12 vuotta). Osallistujat ovat muuttaneet maahan äskettäin, ja tämä aiheuttaa osaltaan aineiston monikielisyyttä. Aineistossa keskitytään viron- ja venäjänkielisiin suomenoppijoihin. (LS-hankkeen esittely verkkosivulla.) Long Second -hanke on päättynyt vuonna 2016, ja aineistosta on tehty kielentutkijoille avoin korpus, joka on siirretty Kielipankkiin.

Long Second -hankkeen aineisto on kerätty eräästä pääkaupunkiseudulla toimivasta alakoulusta 2010-luvun alussa. Valmistavan luokan luokahuoneessa on videoitu toimintaa lukuvuoden aikana kahdesti viikossa syyskuulta huhtikuun alkuun. Valmistava luokka on järjestetty niin, että siellä opetusta voidaan järjestää kahdessa erilaisessa pöytäasetelmassa. Toinen asetelmista on iso askartelu- ja ryhmätyöpöytä, toinen perinteiset yksittäisten pulpettien pulpettirivit. Käyttämässäni nauhoituksissa mukana on sekä yhteisen ryhmätyöpöydän että pulpettijärjestyksen tunteja.

Viikkotunneista tiistain tunnit ovat suuren ryhmätyöpöydän ääressä, torstain tunnit perinteisessä istumajärjestyksessä pulpettijonoissa. Tallennetuilla tunneilla aineisto on kuvattu kahdella kameralla, joista toinen kuvaa tilannetta kiinteästi luokan takaa, toista voi säädellä kuvaamaan eri kohtia. Mikrofoneja on kaksi, ja niiden käyttö on oppilaille vapaaehtoista. Jokaisella tunnilla kaksi oppilaista saa mikrofonin vaatteisiinsa. Kuvista ja äänistä on koostettu yhtenäinen ELAN-tiedosto, jossa kahta ääniraitaa voidaan kumpaakin tarkastella erikseen.

Long Second -hankkeen valmistavalla luokalla on vuoden aikana opiskellut noin 10 lasta. Lapsia tutkimillani tunneilla läsnä on vähimmillään kolme, enimmillään kuusi. Useimmilla tunneilla aikuisia on kaksi, opettaja ja avustaja. Tutkimuksen pääosallistujia ovat luokan viron- ja venäjänkieliset suomenoppijat, joille on tuntitallenteiden lisäksi tehty omat haastattelut opetuksen loppuvaiheessa. Valmistavalla luokalla opiskelee venäjän- ja vironkielisten lisäksi myös kurdin-, latvian-, makedonian- ja portugalinkielisiä lapsia. Lapsia kutsutaan tutkimuksessa pseudonyymeillä, jotka on muodostettu äidinkielen englanninkielisen nimen alkukirjaimen mukaan. Venäjänkielisiä oppilaita on kaksi, 9-vuotias Radimir ja 11-vuotias Rolan. Näistä Radimir on oma pääinformanttini. Vironkielisiä lapsia luokalla on kolme, 12-vuotias Eetu, joka osaa myös venäjää, ja 11-vuotias Eimar ja 12-vuotias Ebba. Eimar ja Ebba ovat sisaruksia. Lisäksi käyttämissäni nauhoitteissa mukana on tammikuusta alkaen 7-vuotias portugalinkielinen Paulo Angelo Angolasta.

Luokassa oppilaiden kanssa toimii kaksi vakituista opettajaa, useita avustajia ja sekä opettajien että avustajien sijaisia. Myös ryhmän pysyvät aikuiset nimetään litteraateissa äidinkieltensä mukaan. Vakituksia opettajia kutsutaan nimillä Sirpa ja Suvi, vakituista avustajaa nimellä Seija. Sijaisista merkintä litteraatissa on Sijaisopettaja tai Sijaisavustaja.

2.3 Tutkimusta Long Second -hankkeen aineistoista

Long Second -aineiston pohjalta on valmistunut useita pro gradu -tutkielmia, kandidaatintöitä ja aineseminaaritöitä sekä kaksi artikkelia. Tähän alalukuun olen koonnut aiheesta tähän mennessä ilmestyneen tutkimuksen. Ideana on luoda kokonaiskuva siitä, millaiseen tutkimusympäristöön oma graduni sijoittuu. Mainitsen työt tiedekunnan mukaan jaoteltuna ja aikajärjestyksessä vanhimmista alkaen ja esittelen lisäksi lyhyesti muutaman niistä.

Long Second -aineistoa ovat graduissaan analysoineet sekä humanistisen että käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Suomen kielen oppiaineessa graduja on valmistunut ainakin kuusi: Miina Gustafsson (2014) on tutkinut opiskelijoiden

oma-aloitteista suomen kielen käyttöä, Jenni Sistonen (2015) kieltoverbin oppimista, Laura Kuusisto (2016a) omistusrakenteen omaksumista, Pauliina Häkkinen (2016a) suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvia muutoksia, Satu Tahvanainen (2017) *mutta*-sanon käyttöä ja Ninna Päivärinta (2017) opettajan korjauskäytänteitä ja muita keinoja reagoida vastaamattomuuteen tai virheellisiin vastauksiin. Suomen kielen ja kulttuurin oppiaineessa Ekaterina Pikelner (2018) on selvittänyt venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihtoa ja äidinkielen käyttöä. Näistä pro gradu -töistä oman työni aihetta lähimpinä ovat Gustafssonin, Häkkisen, Päivärinnan ja Pikelnerin työt, ja seuraavaksi referoin niitä lyhyesti. Muutamia graduihin palaan vielä analyysissä ja luokan monikielisyydestä kertovassa osiossa.

Miina Gustafsson (2014) on tutkinut oppilaiden oma-aloitteista suomen kielen käyttöä ja siinä valmistavan luokan aikana tapahtuvia muutoksia vuorovaikutustilanteissa. Oma-aloitteisia toimintoja ovat puhuttelu vastausvuoropyyntönä, oma-aloitteinen vastausvuoro ja kysymys. Puhutteluja esiintyy paljon varsinkin alussa, ja niillä oppilas voi tavoitella hyvän oppilaan asemaa. Oma-aloitteisilla vastausvuoroilla pyritään luokkatilanteessa mm. viemään opetussykliä eteenpäin ja rakentamaan relevanssia. Kysymyksissä käsitellään yleensä oppitunnin aihetta, alkuvaiheessa sanojen merkityksiä, loppuvaiheessa esimerkiksi ihmetyksen aiheita tai erimielisyyttä. Oppilaat hyödyntävät kielenulkoisia tekijöitä, mutta osallisuus luokahuoneen vuorovaikutukseen edellyttää vuorovaikutuskäytänteiden opettelua. (Gustafsson 2014.)

Pauliina Häkkinen (2016a) on työssään tarkastellut venäjänkielisen 12-vuotiaan Rolanin suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvia muutoksia valmistavan luokan aikana. Tutkimuskohteena tarkemmin ovat vierusparit, joissa opettaja tuottaa kysymyksen tai direktiivin ja Rolan muodostaa jälkijäsenen englanniksi tai suomeksi. Häkkinen esittää, että kielenoppimisen alkuvaiheessa oppilas tuottaa korjausaloitteita ymmärtämisongelmien takia, ja oppilasta tilanteen tulkinnassa auttaa ei-kielellinen viestintä, toiminnan ennakoitavuus ja fyysinen ympäristö. Kielen kehityksen edistyessä oppilas vastaa sujuvasti ja muodostaa vastauksensa opettajan vuoron projisoimalla tavalla. Lisäksi oppilas tuottaa itse aloitteellisia vuoroja. (Häkkinen 2016a.)

Eräänlaisena vastaparina Häkkiselle voi pitää Ninna Päivärinnan (2017) tutkimusta opettajan korjauskäytänteitä Long Second -hankkeen luokassa. Päivärinnan mukaan opettajan keinoja reagoida oppilaan virheellisiin vastauksiin ovat mm. suora korjaus, korjausaloite, oman vuoron muokkaus, johdattelu, toisto, oikean vastauksen tuottaminen itse, toiselta oppilaalta kysyminen tai vastauksen pyytäminen suomeksi. Näistä keinoista opettaja valitsee oppilaalle ja tilanteeseen sopivimmat. Keinoista yleisimpiä ovat suora korjaus, johdattelu ja toisto. Varsinkin valmistavan luokan alkupuolella opettaja käyttää useita eri keinoja reagoidessaan oppilaiden virheellisiin vastauksiin. Kun oppilaiden kielitaito kevättä kohden paranee, ongelmalliset sekvenssit vähenevät ja myös keinojen valikoima ja lukumäärä yksittäisessä selvitystilanteessa pienenee. (Päivärinta 2017.) Omassa aineistossani ei tällaisia vastaustapauksia ole, koska Radimirin direktiivit yleensä ovat vierusparin etujäsenenä. Kuitenkin tässä kuvaillut korjauskäytänteet ovat käytössä myös niissä tilanteissa, joissa oppilas itse tuottaa vierusparin etujäsenen.

Ekaterina Pikelner (2018) on selvittänyt tämän luokan venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihtoa ja venäjän kielen käyttöä valmistavassa luokassa. Hänen mukaansa venäjän kielellä on erilaisia tehtäviä luokassa. Se rakentaa sosiaalista ympäristöä, muodostaa pienen sisäryhmän ja ylläpitää ryhmän ilmapiiriä. Pikelner on myös todennut, että venäjää käytetään osittaisesti salakielenä, jolla voi mm. jutella tunnin ulkopuolisista aiheista, kiroilla, esittää sivuhuomautuksia tai sitä voi käyttää egosentrisen itselle suunnatun puhelemisen keinona. Venäjää puhuvat keskenään erityisesti Rolan ja Radimir. Yleensä puhuminen keskittyy rentoihin ja informaalisiin tilanteisiin, esimerkiksi hengähdystaukoihin oppitunnilla. Kielen valintaan syynä on usein helppous: yhteinen kieli on helpoin ja nopein keino, kun lähestytään tiettyä puhuteltavaa. Venäjänkieliset oppilaat kommentoivat omaa toimintaansa venäjäksi, kun luokassa on toinen venäjänkielinen oppilas. Venäjää käytetään myös egosentrisen, itselle suunnatun puheen kielenä. (Pikelner 2018.) Egosentristä käyttöä ja sen funktiota käsittelen tarkemmin luvussa 7.

Käyttäytymistieteellisestä tiedekunnasta kasvatustieteen ja erityispedagogiikan aloilta Long Second -gradu on valmistunut neljä. Anselmi Henriksson (2014) on tutkinut oppilaiden reagoititapoja epätäydellisiin vastauksiin, Elina Puonti (2014b)

vuorovaikutusta valmistavassa luokassa ja vuorovaikutuksellisten roolien muodostumisesta, Heidi Pohjoismäki (2016) luokkahuoneen visuaalisia tukielementtejä ja Maria Raappana (2016) ohjatun vuorovaikutuksen yhteyttä lapsen toiminnanohjaukseen.

Käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa Long Second -aineistoa on analysoitu myös luokanopettajan koulutuksen kandidaatintutkielmissa ja aineenopettajan koulutuksen aineseminaaritöissä. Aineenopettajan koulutukseen liittyvällä Opettaja työnsä tutkijana -kurssilla aineseminaaritöiden aiheita ovat oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä (Gustafsson 2012), koodinvaihto (Viinikainen 2013), S2-oppijan osallistuminen vuorovaikutukseen (Häkkinen 2016b) ja opettajan ja oppilaan persoonamuotojen käyttö (Kuusisto 2016b). Luokanopettajan koulutuksen kandidaatintutkielmissa on tutkittu oppilaiden roolia oppitunnilla (Henriksson 2013), puheenvuorotyyppejä ja niiden pituuksia (Huhtamäki 2013), konjunktioita vironkielisen oppijan puheessa (Mattila 2014), oppilaan identiteetin muotoutumista (Puonti 2014) ja kiroilua luokkahuoneessa (Ronni 2016).

Long Second -aineistosta on tekeillä myös väitöskirja. Marjo Yli-Piiparin (tulossa) tutkimuskohteena on venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen kehittymisen alkuvaihe valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa.

Yhteistyöhanke on edelleen käynnissä myös Viron puolella. Maili Nurme tekee pro gradu -tutkielmaa vironkielisen suomenoppijan kieltoverbin oppimisesta Tarton yliopiston Viron kielen ja kulttuurin laitoksella ja Marjaana Järv vironkielisen suomenoppijan -ko/kö-kysymyksistä Tallinnan yliopistossa.

Long Second -hankkeen aineistosta on kirjoitettu kaksi artikkelia. Maria Ahlholm (2015) käsittelee englantia venäjänkielisen oppilaan suomen kielen oppimisen tukena ja Leena Andonov (2013) valmistavaa opetusta kielen ja identiteetin kannalta. Lisäksi hankkeesta on tehty postereita ja esitelmiä.

3 Tutkimuskysymykset ja oman tutkimukseni esittely

Tutkielmassani tarkastelen äidinkieleltään venäjänkielisen 9-vuotiaan Radimirin suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitystä valmistavan luokan aikana jatkumona syyskuulta huhtikuulle. Tarkennettuna rajauksena mainittakoon, että suomen kielen kehityksen analyysiin olen ottanut mukaan kaikki sellaiset direktiivit, jotka kokonaan tai osittain ovat suomenkielisiä. Tunneilla osa direktiiveistä nimittäin on monikielisiä, ja Radimir saattaa käyttää kolmeakin kieltä samassa ilmauksessa. Suomen lisäksi työssäni tarkkailen myös Radimirin muunkielisiä direktiivisiä ilmauksia. Kronologisesti etenevässä pitkittäistutkimuksessa pääsen seuraamaan informanttini kielessä vähä vähältä tapahtuvia muutoksia.

Analyysissäni tutkin sitä, millaisia direktiivisiä ilmauksia Radimir tuottaa suomeksi valmistavan vuoden alussa ja miten direktiivien valikoima monipuolistuu vuoden kuluessa. Tätä varten olen poiminut kaikki suomenkieliset Radimirin tuottamat direktiivit analysoimiltani tunneilta ja katsonut, mitä uusia tapoja milläkin tunnilla tulee ilmi. Erityisesti analyysini keskittyy siihen, millaisia Radimirin direktiivit ovat rakenteellisesti ja mitä funktioita niillä on. Rakenteellisessa analyysissä tarkastelen myös sitä, millaista kehitystä rakenteissa tapahtuu, ja esitän joidenkin direktiivien yhteydessä huomioita niiden rakenteiden muodostamiseen vaikuttaneista seikoista.

Tutkielmassani kiinnitän huomiota myös Radimirin venäjän- ja englanninkielisiin direktiiveihin. Työni toki ensisijaisesti keskittyy Radimirin suomen kieleen, mutta koska luokan vuorovaikutus on monikielistä ja koska Radimir koko valmistavan vuoden ajan käyttää vuorovaikutuksessa aktiivisesti myös venäjää ja englantia, tuntuisi keinotekoiselta rajata tarkastelu pelkästään suomenkielisiin direktiiveihin. Siksi mainitsen jokaisen analysoimani tunnin kohdalla, jos Radimir tunnilla käyttää englantia tai venäjää direktiivisissä ilmauksissa. Erikielisten direktiivien yhteydessä tarkkailen, vaikuttaako direktiivi toivotulla tavalla eli saako oppilas sillä reaktion aikaiseksi, ja miten mahdollinen kielenvaihto muuttaa tilannetta.

Osaltaan tutkimus on myös vuorovaikutuksen tutkimusta, eli haluan selvittää, miten Radimirin direktiivit vuorovaikutuksellisesti toimivat ja miten direktiivien kehitys auttaa häntä luokan täysivaltaisen jäsenyyden saavuttamisessa. Tämän vuoksi olen direktiivien yhteydessä maininnut, millaisen reaktion Radimir niihin saa. Havainnointi Radimirin osallisuudesta luokkahuonevuorovaikutukseen kulkee jatkumona jo rakenteeseen ja funktioihin keskittyvissä luvuissa, mutta tarkemmin paneudun vuorovaikutukseen analyysin viimeisessä alaluvussa 6.9. Tässä luvussa tarkastelen Radimirin kielen direktiivisyyttä mm. keskustelun toimintajaksojen, jäsenysten ja puhekuvioiden näkökulmasta.

Pitkittäistutkimukseeni olen valinnut käsittelytavaksi kronologisen etenemisen, koska tarkoituksena on kielessä tapahtuvien muutosten tarkastelu. Mielestäni pitkittäistutkimuksessa paras käsittelytapa on tällainen aikajärjestyksessä etenevä kartointus kielen piirteistä. Toinen vaihtoehto olisi ollut katsoa direktiivejä kielen piirre kerrallaan, mutta siinä olisi samalla hämärtynyt pitkittäistutkimuksen esiin tuoma kielen vaiheittaisen kehityksen hahmottaminen. Siksi olen päätenyt nykyiseen ratkaisuun.

Aineistona minulla on kahdeksan Long Second -aineiston oppituntia, ja analyysissä kutsun tunteja järjestysnumerolla sen mukaan, kuinka mones analysoimani tunti on kyseessä. Tutkimani tunninit sijoittuvat syyskuun loppupuolelle, lokakuun puoleenväliin, marraskuun alkuun, marraskuun loppuun, helmikuun alkuun, helmikuun loppuun, maaliskuun keskivaiheille ja huhtikuun alkuun. Sekä syksyn että kevään nauhoitukset ovat kolmen tai kolmen ja puolen viikon välein toisistaan, ja syksyn ja kevään tuntien välissä on noin kahden kuukauden tauko.

Pääasiallinen informanttini Radimir on muuttanut Virossa Suomeen valmistavaa luokkaa edeltävänä kesänä. Hänen äidinkiellensä on venäjä. Radimir ei valmistavalle luokalle tullessaan puhu muita kieliä, mutta oppii sekä suomea että englantia valmistavan luokan aikana. Englanti toimii koko luokan lingua francana. Luokan englannin kielen käyttöä on tutkinut Ahlholm (2015); tätä tutkimusta käsittelen tarkemmin luokan monikielisyyttä kuvaavassa luvussa.

Kaikkiaan Long Second -hankkeeseen on nauhoitettu ja litteroitu 42 oppituntia. Tutkimukseeni olen valinnut kahdeksan tuntia niin, että jatkumo pitkästä tutkimuksessa muodostuu koko lukuvuoden mittaiseksi. Tästä syystä mukana ovat valmiiksi litteroiduista LS-aineistoista ensimmäinen ja viimeinen tunti, joiden nauhoituksiin Radimir on osallistunut, sekä näiden välissä kuusi oppituntia. Olen kuunnellut useita muitakin tunteja, mutta rajannut direktiivien etsinnän näihin tunteihin niiden sopivan ajallisen jatkumon ja luokkatilanteen olosuhteiden vuoksi. Jokaisella tunnilla paikalla on lapsista Radimirin lisäksi vähintään toinen venäjätaitoisista pojista, ja tuntien kulku noudattaa pääpiirteissään samaa kaavaa. Aihepiiri vaihtuu, mutta kaikilla tunneilla mukana on opettajajohtoista opetuskeskustelua, vapaampaa jutustelua ja oppilailla usein meneillään jonkinlainen askartelu, peli tai muu yhteinen puuha. Tällaisista lähtökohdista katsoen on mielestäni kiinnostavaa tutkia, miten direktiivien tuotto sujuu alkuvaiheessa ja millaisia keinoja tarkkailemani oppilas oppii käyttämään lukuvuoden aikana.

Etenen tutkimuksessa kronologisesti tunti kerrallaan ja selvitän Radimirin kielessä tapahtuvaa kehitystä tunneilta taltioitujen esimerkkien avulla. Long Second -hankkeen aineisto on litteroitu keskitarkkaa litterointia käyttäen. Työni liitteenä on lista käytetyistä litterointimerkeistä. Long Second -aineisto monikielinen, ja ELAN-tiedostoissa suomi, viro ja englanti on litteroitu suoraan käytetyllä kielellä ilman käännöstä. Venäjänkielisissä lausumissa mukaan on laitettu käännös. Tätä samaa merkin-tätapaa noudatan omissa esimerkeissäni. Esimerkeissäni lausumat on numeroitu rivinnumeroilla niin, että sama numero viittaa kokonaiseen lausumaan, vaikka se olisi useamman rivin mittainen. Analysoitava kohta litteraatissa on myös lihavoitu sen huomaamisen helpottamiseksi. Litteraatteihin olen lisäksi kaksoissulkeisiin lisännyt nauhoituksista näkyvää kuvausta oppilaiden liikkumisesta tai muista tapahtumista luokassa niissä kohdissa, joissa se tukee litteraatin ymmärtämistä.

Direktiivisiksi tulkittavissa puheenvuoroissa on paljon pelkkiä puhutteluja. Näitä olen pitänyt direktiivisinä, koska puhuttelun funktiona on ollut saada opettaja tai luokkatoveri paikalle tai tekemään jotakin. Tätä tulkintaa vahvistaa Čekaitén (2007) huomio, että kielitaidon alkuvaiheessa oppilaan opettajalle suuntaamat vuorot ovat pääasiassa puhutteluja eli kutsuja, joilla oppilas pyrkii vuorovaikutukseen.

4 Direktiivisyys tutkimuskohteena

Tässä teorialuvussa käyn ensin lyhyesti läpi Ison suomen kieliopin direktiivisyysosuutta, sen jälkeen esittelen direktiivisyyttä tutkimuskohteena ja siitä tehtyä kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta. Iso suomen kielioppi on mukana näin laajana siksi, että se parhaiten tarjoaa pohjan direktiivien rakenteen ja funktioiden kuvaukseen. Käytän työssäni Ison suomen kieliopin verkkoversiota, ja viittaan direktiivisyyden ilmiöihin suoraan niiden pykälänumeroilla. Lyhenteenä tämä toteutuu viittauksissa merkintänä VISK ja pykälän numero. Tässä teoriakatsauksessa en Ison suomen kieliopin osalta vielä puutu analyysin direktiiveihin, mutta analyysissa palaan Isoon suomen kielioppiin jokaisen esimerkin yhteydessä, kytken direktiivit pykäliinsä ja perustelen osaksi niiden avulla tulkintani jonkin lausuman direktiivisyydestä.

Direktiivisyydestä tehdyn tutkimuksen teoriakatsauksessa pyrin selventämään käsitteitä ja luomaan riittävän pohjan analyysiluvulle niin, että direktiivisyydet tulevat käyttöyhteydessään ymmärretyiksi. Mielestäni on tärkeää kartoittaa tutkimuksen kenttää laajasti, vaikka ihan kaikkea teoriaa en analyysiin suoraan sovellakaan. Jo tässä katsauksessa kerron lyhyesti, miten teoria liittyy aineistooni ja analyysiini, ja vielä analyysiluvuissa palaan teoriaan soveltuvin osin.

Isossa suomen kieliopissa (VISK § 1645–1677) direktiivit käsitellään ilmiökokonaisuuksina nimellä ”Imperatiivi ja muut direktiivit”. Ison suomen kieliopin (VISK § 1645) mukaan direktiivi on ohjaileva lausuma, jolla käsketään, kehoitetaan, pyydetään tai neuvotaan puhuteltavaa toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla. Direktiivisyyttä on nähtävissä monenlaisissa ilmaustyypeissä, vaikka varsinainen prototyyppinen direktiivi onkin imperatiivilause.

Iso suomen kielioppi listaa direktiiville useita käyttötarkoituksia sekä esittää ryhmittelyn direktiiveistä niiden funktioiden mukaan: Direktiivillä ilmaistaan käskyä, kieltoa, kehotusta, pyyntöä, ohjetta, neuvoa, suositusta, varoitusta, ehdotusta, muistutusta, suostuttelua, kutsua, tarjousta, lupaa, toivotusta tai vastausta pyyntöön. Ryhmät ovat osittain päällekkäisiä ja niiden rajat osittain häilyviä. (VISK § 1645.)

Puhefunktio- eli puhetoiminto-nimitys kuvaa sitä, mikä lausuman tehtävä on tekstissä. Puhetoimintoja ovat esimerkiksi kysyminen, kehottaminen ja toteaminen (VISK, määritelmät). Direktiivisissä ilmauksissa yhtä puhefunktiota voi ilmentää suuri joukko vaihtoehtoisia morfosyntaktisia ja leksikaalisia keinoja. Näistä imperatiivi edustaa tunnusmerkitöntä tapaa ilmaista ohjailua. Imperatiivilauseessa verbi on modukseltaan imperatiivissa. Lauseen tehtäviä ovat mm. käskyn, ohjeen, toivotuksen tai varoituksen esittäminen. Imperatiivilauseen tulkinta käskyksi, ohjeeksi tai kehoitukseksi tapahtuu tilannesidonnaisesti lausuman leksikaalisen sisällön, puhetilanteen ja meneillään olevan toiminnan pohjalta. Käskylauseeseen predikaatiksi sopii verbi, jonka toiminta on tahdonalaista ja lausuman kohteen toteutettavissa. Imperatiivilauseessa verbi on yleensä lauseen alussa. Verbin edessä voi olla puiteadverbiaali tai muu kiteytynyt tilannetta rajoittava ohjaussana. Imperatiivilauseeseen voi sisältyä puhutteluilmaus, joka kiinnittää puhuteltavan huomion. (VISK § 1646–1653.)

Keskustelussa vieruspariksi kutsutaan rakennetta, jossa kahden puhujan perättäiset vuorot muodostavat tavallista kiinteämmän kokonaisuuden yksin tai osana keskustelua. Tällaisessa vierusparissa vuorot ovat määräjärjestyksessä, ja niitä kutsutaan etujäseneksi ja jälkijäseneksi. Vierusparin jälkijäsen voi olla odotuksenmukainen eli preferoitu, mutta myös odotustenvastainen eli preferoimaton. Preferoimattomassa vuorossa kyseessä on esimerkiksi kielteinen tai erimielinen kannanotto. (VISK § 1197–1198.) Vuorottelusysteemissä käskylauseen muotoinen direktiivi odottaa puhekumppanilta tiettyä sanallista tai toiminnallista reaktiota. Vierusparissa käskylause on useimmiten vierusparin etujäsenenä, varsinkin silloin, kun käskyä pitää noudattaa. Usein vastauksena eli jälkijäsenenä on dialogipartikkeli. Käskylause voi olla myös jälkijäsenenä neuvottelutilanteessa, silloin se toimii mm. rohkaisuna, lupana tai suostumuksena. (VISK § 1645, 1657.)

Direktiivisiä ilmauksia tuotetaan myös konditionaalin avulla. Verbialkuisella konditionaalisella väitelauseella osoitetaan vetoomusta, pyyntöä, ehdotusta ja kehotusta. Konditionaalia voidaan käyttää preesensissä nykyisen tarpeen osoittamiseen tai perfektissä ajallisesti etäännytettyinä pyyntönä. Konditionaali on tavanmukaistunut pyyntöihin ja ehdotuksiin jo niin vakiintuneesti, ettei sitä tarvitse ajatella toissijaiseksi verrattuna imperatiiviin. (VISK § 1559–1660.)

Yksi mahdollinen tapa tuottaa direktiivejä on kysymyslauseiden käyttö. Interrogatiivilause indikatiivin yksikön 2. persoonassa tai passiivissa on vakiintunut merkitykseen kehotusta tai pyyntöä. Siitä puuttuu yleensä subjekti, joka taas on suorassa kysymyksessä. Interrogatiivi- eli kysymyslause konditionaalissa yhdistää konditionaalisen pyynnön ja interrogatiivin vaihtoehtoisuuden. Tällaisia lauseita käytetään usein pyyntöihin ja kutsuihin. Konditionaalisissa interrogatiivilauseissa apuverbeinä käytetään usein verbiä *voida* tai *saada*, jotka ovat tässä käytössä kiteytyneet direktiivisiksi pyynnöiksi. Tällaisissa kysymyslauseissa kysyvässä verbissä ei välttämättä ole *-ko-*kysymystunnusta. (VISK § 1661–1662.)

Myös väitelauseita voidaan pitää tilanneyhteydessään direktiivisinä. Direktiiviksi käsitettävässä indikatiivisessa deklaratiivi- eli väitelauseessa verbi on preesensmuodossa, yksikön 2. persoonassa ja persoonapronomini puuttuu. Tällöin lause toimii ohjeena tai neuvona. Jos väitelauseessa on pronominisubjekti, se on suora vastaansanomaton direktiivi, jonka käyttäjällä on auktoriteettiasema. Myös kielteinen indikatiivin preesenslause edustaa suoraa käskyä. Väitelauseita voidaan käyttää direktiiveinä, eikä käyttöä tarvitse pitää toissijaisena käskylauseeseen verrattuna. (VISK § 1663–1665.)

Modaalisia verbejä voidaan käyttää direktiivilauseissa silloin, kun halutaan ohjata vastaanottajan tulevaa toimintaa. Modaaliverbi tuo arvottavan merkityksen, eli teko kannattaa suorittaa tai siihen on suoranainen velvoite. Modaalisia verbejä, joita käytetään direktiivisesti, ovat nesessiiviverbit *täytyy*, *pitää*, *ei tarvitse*, *tulee*, *kannattaa* ja lupaa ilmaisevat *voi* ja *saa*. *Voida-* ja *saada-*verbit ovat direktiiveissä yleisiä. Ne ovat funktioltaan ohjeita tai lupia, ja niillä ilmaistaan luvanvaraisuutta, sallimista ja *saada-*verbillä kielteisenä ehdotonta kieltoa. Performatiiviverbit *pyydän*, *vaadin* tai *kutsun* ilmaisevat puhujalähtöistä direktiivisyyttä. Niillä korostetaan vaatimuksen tärkeyttä ja ehdottomuutta. (VISK § 1668–1671.)

Verbittömät direktiivit ovat mm. erilaisia partikkeleita ja suuntaa ilmaisevia sanoja. Erilaisilla liitepartikkeleilla ilmaistaan usein rutiiniluonteisia kehotuksia ja pyyntöjä, muistutuksia tai myös mielenmuutosta. Direktiiveissä voi olla itsenäisiä

sävy- ja lausumapartikkeleita. Verbittömiä direktiivejä ilmaistaan nominin suuntasi-
jojen tai suuntaa ilmaisevien adverbien avulla (*tänne, ylös*). Myös *ei*-partikkelia
käytetään esim. kylteissä. Muissa verbittömissä lausumissa direktiivinen merkitys
tulee ilmi lause- ja tilanneyhteydestä. (VISK § 1673–1676.)

Vielä verbittömiä direktiiveiksi katsottavia lausumia ovat lausetta lyhyemmät
nominatiivin tai partitiivin muotoiset lausekkeet, joissa asioimistilanteissa pelkkä
haluttava tai varoitettava asia muodostaa direktiivin. Tässä määräkonteksti antaa
direktiivitulkinnan, ja kontekstin vaihdos poistaisi sen. (VISK § 1677.) Tällaiset
verbittömät lausekkeet ovat valmistavan luokan direktiiveinä kaikkein yleisimpiä.

Direktiivit ja niillä toteutuva ohjailu ovat kiinnostavia tutkimuskohteita, ja niitä
on tutkittu monenlaisista näkökulmista. Suvi Honkasen (2012) mukaan direktiiveillä
aikaansaatu ohjailu kiinnostaa kielitieteilijöitä ehkä eniten siksi, että halu vaikuttaa
keskustelukumppanin tai jonkin laajemman ihmisryhmän käyttäytymiseen on keskei-
nen kommunikatiivinen tarve. Tätä tarvetta voidaan toteuttaa kieltä käyttämällä.
(Honkanen 2012: 8.) Direktiivien tutkimuksessa pohditaan kieliopin ja kontekstin
suhdetta. Direktiiviehdokas tulkitaan direktiiviksi vuorovaikutustilanteen muiden
osallistujien reaktioiden perusteella (Honkanen 2012: 14). Omassa tutkimuksessani
tällaisia direktiiviehdokkaita on Radimirin kielessä useita, koska hän käyttää vaihtele-
via tapoja direktiiviensä ilmaisemiseen.

Yrjö Laurannon (2014, 2015a) mukaan direktiivit ovat ilmauksia, joilla puhuja
yrittää saada vastaanottajan toimimaan haluamallaan tavalla. Direktiivejä käytetään
mm. käskyinä, pyyntöinä ja neuvoina. Direktiivit eivät muodosta mitään syntaktisten
piirteiden yhdistämää yhtenäistä ilmausryhmää, vaan funktionaalisen käyttökatego-
rian, koska niiden muoto vaihtelee erilaisista kokonaisista lausemuodoista syntaksit-
tomien rakenteiden muodostamiin ilmauksiin. Direktiivisyyttä voidaan pitää ikään
kuin kattomerkityksenä, sateenvarjona joka yhdistää lukuisia spesifejä käyttömerki-
tyksiä. (Lauranto 2014: 10–12, 2015a: 2–3.) Mielestäni valmistavan luokan oppilaiden
direktiivien käyttö vastaa Laurannon ajatusta sateenvarjosta. Erilaisia direktiivisiä
ilmauksia käytetään luokassa paljon, ja useimmiten niillä saadaan reaktioita eli pääs-
tään tavoitteeseen.

Lauranto (2014, 2015a) pohjaa tutkimuksensa systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan, jonka mukaan merkitykset ja niiden ilmaisimet ovat päällekkäisiä, eli yksi muoto voi kantaa monia merkityksiä, samoin kuin yksi merkitys voi toteutua monena eri muotona. Hän tutkii erityisesti interpersoonaisia merkityksiä eli sitä, kuinka lauseet ilmaisevat kielenkäyttäjien tunteita, arvostuksia ja mielipiteitä ja sitä, kuinka lauseet toimivat vuorovaikutuksena. Lauranto esittää aikuiskielen direktiivisyyteen kuuluvaksi interpersoonaisia eli ihmisten välisiä vaihtokauppoja, ja näihin vuorovaikutusmerkityksiin Lauranto viittaa nimellä vaihtokauppakielioppi. Vaihtokauppakieliopissa kysymys on siitä, että ihmiset yhteistyössä toimiessaan kehottavat toisiaan toimintaan, mutta lisäksi tarjoavat omaa toimintaansa tai hyödykkeitä, antavat tai pyytävät tietoa. (Lauranto 2014: 14–15, 2015a: 2.) Omassa tutkimuksessani Radimirin kielessä kyse on nimenomaan vaihtokaupoista. Joskus Radimir puhuu yksinään, mutta useimmiten direktiivisissä ilmauksissa on kyse opettajan tai toisen oppilaan toimintaan kehottamisesta.

Laurannon (2015a) mukaan systeemis-funktionaalinen teoria perustuu kahden-suuntaiseen vaikutukseen kielessä. Samalla kun kieli tekee mahdolliseksi interpersoonaisen kommunikaation tietyssä ympäristössä, tämä sama ympäristö ja ihmisten tarpeet siinä muovaavat kielisysteemistöä tietyntylaiseksi. Lausuman kielellinen muoto ei ole irrallaan merkityksestä, vaan merkityksiä kielisysteemistöön tehdään käytön kautta. (Lauranto 2015a: 14–15.)

Lauranto tekee eron lausumadirektiivien ja tekstilajilähtöisen direktiivisyyden välille. Tekstilajilähtöinen direktiivisyys syntyy esimerkiksi mainostekstistä, jossa direktiivisyys ilmenee yleisenä toimintamerkityksenä niin, että koko teksti muodostaa direktiivin. Puhuttu direktiivi on lausumadirektiivi, jolla puhuja kehottaa puhuttua. Lauranto käyttää *kehottaa*-verbiä ja muita saman sanaperheen sanoja yleismerkityksessä 'antaa direktiivi', eli se pitää sisällään kaikki mahdolliset tilanteiset käyttömerkitykset. (Lauranto 2014: 14, 2015a: 3–4.) Lauranto erottaa myös syntaktisen ja morfologisen imperatiivin toisistaan. Syntaktinen imperatiivi on lauserakenne, jossa finiittiverbi on usein käskymuodossa. Morfologinen imperatiivi taas on usein lause, jossa puhuja esittää oman tahtonsa lauseessa ilmaistuun asiantilaan. (Lauranto 2014: 10–12, 2015a: 3–4.)

Lauranto (2015a) esittelee kieliopillistumisen laajaa kenttää. Kieliopillistuminen on kielenisäinen muutosprosessi, joka edellyttää kielen aineksen vakiintumista. Kaikki vakiintuminen ei kuitenkaan ole kieliopillistumista, koska kieliopillistuminen vaatii myös rakenteen uudelleenjärjestäytymistä. Kieliopillistumista voi tarkastella neljästä näkökulmasta: Se voi olla morfeemin leksikaalisen merkityksen muuttumista kieliopilliseksi, jo olemassa olevan kieliopillisen rakenteen muuttumista abstraktimmaksi, kieliopillisen järjestelmän ja alajärjestelmän syntymistä tai lapsen äidinkielen oppimiseen liittyviä prosesseja. (Lauranto 2015a: 20–23.) Oma aineistoani kieliopillistuminen eniten koskee eniten yksittäisen lapsen kielen oppimisen kautta. Radimiria tutkiessani olen huomannut, että hänen kieleensä kiteytyneet muodot ovat jääneet välillä puutteellisiksi, ja tässä mielestäni on kyse siitä, että muoto on Radmirille siinä kielenkehityksen vaiheessa vakiintunut sellaisena. Myöhemmin kielen edelleen kehittyessä muoto muuttuu lisää ja voi muodostua kieliopillisesti oikeaksi.

Kieliopillistumiseen liittyy myös kieliopillisen metaforan käsite. Laurannon (2015a) mukaan kieliopillinen metafora on teoreettinen kuvausväline, jonka avulla saadaan eksplisiittisesti ilmaistua eri ilmausten merkitysero ja se, mistä ero johtuu. Kieliopillisen metaforan käsitteellä luodaan järjestystä kieleen, koska sillä voidaan perustella kieliopillisesti erilaisten ilmausten käyttö samantyyppisissä tehtävissä. Kieliopillista metaforaa vasten direktiivisyyden ilmaisumahdollisuudet ovat lähes rajattomat, koska lähes mikä tahansa lausuma voi olla tilanteisesti direktiivinen. (Lauranto 2015a: 19, 27–29.) Tässä nähdäkseni päästään suunnilleen samaan ajatuksen kuin Honkasen (2012) direktiivitarjokkaissa, jotka aktivoituvat direktiiveiksi käytöyhteydessään vuorovaikutustilanteen osallistujien reagoidessa niihin.

Flöck ja Geluykens (2015) yhdistävät direktiivien institutionaalisen ja spontaanin alueen tutkimuksen. Heidän mukaansa direktiivien käyttö vaihtelee sen mukaan, onko aineisto kerätty institutionaalisista keskusteluista vai arkikeskustelusta, onko aineisto puhetta vai kirjallista materiaalia ja miten muodollisesta tai epämuodollisesta tilanteesta on kysymys. Direktiivisyyttä ja kohteliaisuutta ilmentävät erilaiset lausumat eri tilanteissa. (Flöck & Geluykens 2015: 8.) Tutkimassani valmistavassa luokassa keskustelu on aina institutionaalista, koska kyseessä on koulu ja institu-

tionaalinen luokkatilanne, mutta silti muodolliset ja epämuodolliset tilanteet vuorottelevat. Muodollisia tilanteita ovat opetuskeskustelussa, vapaampia opettajan johdolla omista asioista juteltaessa ja oppilaiden keskinäisissä puhehetkissä.

Sorjosen (2001) mukaan vastaanotolla lääkärin tehtäviin kuuluu antaa ohjeita, mutta lääkäri käyttää erilaisia kielen keinoja eri toimintaympäristöissä. Sorjonen jakaa lääkärikäynneillä tapahtuvat ohjailut vastaanotolla tapahtuvan välittömän toiminnan ohjailuun ja vastaanoton jälkeisen toiminnan ohjailuun. Lisäksi lääkäri käyttää eri keinoja sen mukaan, onko toiminta ongelmattonta vai potilaan harkinnan mukaisesti toteutettavaa. (Sorjonen 2001: 89–90.) Tähän yhtymäkohta on mielestäni kohteliaissa pyynnöissä ja toisaalta vaatimuksissa, joita luokassa esitetään. Sellaista asiaa, jonka saamisesta ei ole varmuutta, pyydetään kohteliaammin, kun taas lähtökohtaisesti itselle kuuluva asia voidaan vaatia tiukemmalla pyynnöllä tai käskyllä.

Haapala (2003) jakaa direktiivit tuntemattomien ja tuttujen käymien keskustelujen pohjalta kahteen ryhmään. Toisilleen tuntemattomat keskustelijat käyttävät direktiiveissään enimmäkseen interrogatiivia, vaikka prototyyppinen direktiivi olisi imperatiivi. Tutut käyttävät myös imperatiivia ongelmattomasti. Imperatiivi on ensisijainen direktiivisyyden ilmaisin, mutta kuitenkin muita tapoja ei voi pitää toissijaisina, koska omassa kontekstissaan ne ovat ensisijaisia. (Haapala 2003.) Tämä tuttuus tai vieraus näkyy aineistossani parhaiten ehkä luokan vakituisille aikuisille ja toisaalta sijaisopettajille puhumisessa.

Direktiivisiä ilmauksia kioskilla asioinnin yhteydessä ovat tutkineet mm. Sorjonen, Raevaara ja Lappalainen (2009) sekä Tanner (2012). Sorjonen, Raevaara ja Lappalainen (2009) ovat selvittäneet, millaisia pyyntöjä asiakkaat kioskilla asioidessaan käyttävät. Pyyntöissä toimii vähimmän vaivan periaate eli minimointistrategia: pyyntöä ei ensinkään kiellennetä, ellei se ole välttämätöntä, esimerkiksi lottokupongin voi jättää ilman sanojakin. Kielellisistä pyyntöistä lauseke on yleisempi kuin kokonainen lause. Keskustelun kannalta pyyntö lauseella tai pyyntö lausekkeella on yhtä lailla asianmukainen ja hyväksyttävä, ja tämä näkyy myyjän käytöksessä palvelun

tuottajana. (Sorjonen ym. 2009: 113–116.) Minimointistrategia näkyy usein valmistavassa luokassakin: jos opettajan saa toimimaan yksinkertaisella nominilausekkeella, silloin ei ole tarvetta kompleksisempaan kielenkäyttöön siinä tilanteessa.

Tannerin (2012: 11–12) mukaan kioskin asiointitilanteessa pyynnöt ovat vuorovaikutuksen välttämätön osa. Pyyntöissä käytetään monenlaisia morfosyntaktisia ja leksikaalisia muotoja, ja pyynnön analyysissä on huomioitava sosiaalinen tilanne ja konteksti. Tannerin (2012) mukaan asiointitilanteessa tapaaminen on kolmivaiheinen: ensin tervehdykset, sitten palvelujakso ja lopuksi hyvästelyt. Pyyntö toimii palvelujakson ytimenä, ja se on ainoa välttämätön elementti käytävässä keskustelussa. Palvelujaksossa asiakas pyytää tuotetta tai palvelua, ja asiakaspalvelija reagoi pyyntöön toteuttamalla sen tai ainakin selityksellä, jos pyyntöä ei voi toteuttaa. (Tanner 2012: 50.) Tanner jakaa pyynnöt interpersoonasten lausetyyppien mukaan väitelauseen, kysymyslauseen ja käskylauseen muotoisiksi pyyntöiksi sekä finiittiverbittömiksi nominilausekkeen muotoisiksi pyyntöiksi. Nominilausekkeen nimeäminen omaksi kategoriakseen on perusteltua, koska nominilausekkeet ovat hyvin yleisiä pyynnön puhefunktion ilmaisuja ja eroavat selvästi lausetyypeistä. (Tanner 2012: 64.) Tanner näkee tiedustelut direktiivien ja kysymysten välimuotona (Tanner 2005: 95).

Omassa aineistossani Tannerin jaottelu pätee myös, ja oma informanttini käyttää kaikkia neljää pyyntötyyppiä. Yleisimpiä ovat finiittiverbittömät nominilausekkeen muotoiset pyynnöt, ehkä juuri aiemmin läpikäydyn minimointistrategian vuoksi. Huomattavaa kuitenkin on, että kielitaidon kehittyessä nominilausekkeet jäävät vähemmälle ja tilaa saavat eniten käsky- ja väitelauseet.

Jonkinlaisena yhteenvetona näistä direktiivisyyden teorioista voisi nähdäkseni todeta, että direktiivisyys on laaja-alainen, tilannekohtainen ja kielessä monenlaisina ilmauksina toteutuva ilmiö. Direktiivisyyttä voidaan ilmaista monin tavoin, ja tavan tulkinta direktiiviseksi riippuu viime kädessä asiayhteydestä ja direktiivin kohteiden reaktioista. Direktiivillä pyritään ohjailemaan toimintaa mm. käskemällä, kehottamalla tai pyytämällä toista tekemään jotakin tai kieltämällä tekemästä jotain. Olipa kyse sitten direktiivitarjokkaista, kieliopillisesta metaforasta tai muusta direktiivisyyden kuvauksesta, keskiössä on aina yksilön halu vaikuttaa toiseen niin, että saa

haluamansa asian tai palvelun. Tämän toiveen ilmaisumahdollisuudet ovat monet, ja vasta toiveen vastaanottajan reaktiossa toteutuu direktiivisen ilmauksen tarkoitus.

5 Luokahuonevuorovaikutus ja toisen kielen oppiminen

Tässä teorialuvussa käsittelen luokahuonevuorovaikutuksen ja toisen kielen oppimisen teorioita. Pyrin luomaan kattavan katsauksen siitä, millaisia tutkimuksia luokahuonevuorovaikutuksesta ja toisen kielen oppimisesta on tehty, kuinka monikielisessä luokassa toimitaan ja kuinka toisen kielen ja erityisesti suomen toisena kielenä oppiminen tapahtuu. Esittelen aihepiirin tutkimuksia, mietin niiden yhtäläisyyksiä ja pyrin kytkemään huomioita omasta aineistostani tutkimuksiin.

5.1 Vuorovaikutuksesta monikielisessä luokahuoneessa

Luokahuoneiden oppimistilanteita on viime aikoina tutkittu etupäässä vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta ja keskustelunanalyysin keinoin. Kalliokosken, Mård-Miettisen ja Nikulan (2015) mukaan toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa keskityttiin pitkään tutkimaan kielen opiskelua oppitunnilla. Tällaisessa tutkimuksessa kieli oli oppimisen ja huomion kohde. Nykyisin kuitenkin ”tutkimus kohdistuu yhä useammin sellaisiin mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa” (Kalliokoski ym. 2015: 4). Väistymässä on siis perinteinen näkökulma, jossa kielitaito ymmärretään irralliseksi kielisysteemin hallinnaksi, ja nykytutkimuksen keskiössä on näkemys oppijasta tietoisena vuorovaikutukseen osallistuvana toimijana ja kielen rooli merkitysten rakentajana. Oppimista lähestytään entistä enemmän osallistumisen ja yhteisen toiminnan näkökulmasta. (Kalliokoski ym. 2015: 5, 7.) Kielen rakenteita tutkitaan myös osana vuorovaikutusta eikä irrallisina opeteltavina piirrekimppuina. Long Second -hankkeeseen tämä pätee

myös, sillä lähes kaikissa aineistosta tehdyissä tutkielmissa ja opinnäytteissä keskeistä on vuorovaikutuksellinen näkökulma.

Mari Vepsäläisen (2007) mukaan vuorovaikutus nykykoulun luokissa on opettajajohtoisen opetuskeskustelun sijaan yhteispeliä opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaat osallistuvat vuorovaikutuksen luomiseen aktiivisesti, ja vuorovaikutukseen kuuluu paljon muitakin kuin opettajajohtoisia osuuksia. Luokassa oppilaat voivat olla aktiivisina aloitteentekijöinä, ja opettaja joutuu tekemään valintoja, mihin aloitteisiin reagoi. Varsinkin silloin, jos oppilaan aloite on sopivasti ajoitettu ja liittyy käsiteltävään aiheeseen, oppilaalla oikeus saada vastaus aloitteeseensa. (Vepsäläinen 2007: 156–157.) Toisaalta opettaja voi jättää huomiotta epärelevantit aloitteet. Vepsäläisen mukaan onnistunut vuorovaikutus oppitunnilla edellyttää sitä, että opettaja ja oppilaat noudattavat omia vuorovaikutuksellisia roolejaan. (Vepsäläinen 2007: 174, 177.)

Long Second -hankkeessa yhteispeli toimii mielestäni juuri Vepsäläisen kuvauksen kaltaisesti. Oppitunneilla on monipuolisesti erilaisia osuuksia, joissa oppilaat pääsevät osallistumaan luokan vuorovaikutukseen ja ehdottamaan topiikkeja myös itse. Myös opettaja toimii kuvatulla tavalla, ja hyväksyy keskusteluun topiikkeja sen mukaan, jos ne edistävät opittavaa asiaa tai luokan vuorovaikutusta. Topiikit voivat siis olla esimerkiksi vapaa-ajan aiheisiin tai opiskeltavan teeman sanastoon sopivia, sen mukaan mikä tilanne luokassa on meneillään ja millainen keskustelu siihen sopii.

Inkeri Lehtimaja (2012) tutkii väitöskirjassaan yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilasryhmän vuorovaikutuskäytänteitä. Hän keskittyy nimenomaan oppilaiden toimintaan eli siihen, miten oppilaat käyttävät kielen eri piirteitä ja millaisia vuorovaikutuskäytänteitä he luokkahuoneeseen luovat. (Lehtimaja 2012: 17.) Lehtimajan mukaan oppilaat kertovat asioita ja vastaavat opettajan kysymyksiin usein tiiminä, tässä he jakavat tietonsa ja tuottavat puhetta yhdessä. Vastausvuoro jakautuu oppilaiden yhteisvuoroksi, josta saadaan yhteinen vastaus. Oppilaat kierrättävät toisen puhujan koko vuoroa tai puheesta saatuja elementtejä ja käyttävät vastauksissaan toistoa. Oppilaat myös täydentävät toistensa vuoroja, jolloin yhdessä tuotettu, eri

oppilaiden tietoja ja taitoja sisältävä vastaus on täydellisempi kuin yksittäisen oppilaan vastaus. (Lehtimaja 2012: 105–112.)

Vepsäläisen (2007) tavoin myös Lehtimaja (2012) korostaa oppilaiden aktiivista yhteisöllistä roolia vuorovaikutuksessa. Lehtimajan mukaan oppilaiden yhdessä tuottama puhe osoittaa aktiivista osallistumista luokahuonevuorovaikutuksen rakentamiseen. Yhdessä puhumisella on myönteisiä vaikutuksia, sillä se lisää oppilaiden mahdollisuuksia osallistua keskusteluun tarkoituksenmukaisesti. Samalla oppilaat pääsevät vaikuttamaan keskustelun sisältöön ja siihen, mitä ja miten keskustelussa opitaan. Yhteispuhe myös vahvistaa yhteisöllisyyttä ja parantaa oppitunnin ilmapiiriä. Tiimityössä oppilaat tukevat toisiaan, ja tämä osaltaan tukee keskustelun sujuvuutta. (Lehtimaja 2012: 140–141.) Lehtimajan tutkimus koskee perusopetuksen S2-oppitunteja, mutta samalla tavoin myös valmistavassa opetuksessa kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Tiimiytyminen ja kysymyksiin yhdessä vastaaminen näkyy Long Second -aineistossa eniten niin, että toisten oppilaisen vuoroista voidaan kierrättää osia ja vastauksia täydennetään yhdessä. Toisaalta usein myös vastauksiin liittyvä huumori tuotetaan yhdessä toisen vastausta muokkaamalla tai täydentämällä.

Inkeri Lehtimajan (2012) väitöskirjassa huomio kohdistuu opettajajohtoisten keskustelujen lisäksi oppilaiden toistensa kanssa käymiin rinnakkaiskeskusteluihin. Rinnakkaiskeskustelut ovat opettajajohtoisen opetuskeskustelun ohella olennainen osa luokahuoneen vuorovaikutusta. Kun rinnakkaiskeskusteluissa käsitellään opetuksen sisältöä, ne tukevat oppilaiden oppimista. Oppilaat voivat laajentaa ja syventää aihetta omaehtoisesti. Myös aiheen ulkopuolisissa keskusteluista on hyötyä, koska oppilaat saavat siinä harjoitusta kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Keskustelujen rajat voivat olla liukuvia, niin että yhteiskeskustelusta jatketaan omaa rinnakkaiskeskustelua tai oppilaiden rinnakkaiskeskustelusta otetaan topiikki yhteiseen keskusteluun. Luokassa opettaja pyrkii tarkkailemaan kaikkia keskusteluja, ja voi tilanteen mukaan suunnata oppilaan huomion yhteiseen keskusteluun, hiljentää rinnakkaiskeskustelun tai ottaa sen aiheen yhteiseen käsittelyyn. Yhteiskeskustelut ovat hyödyllisiä, koska ne antavat oppilaille monipuolisia tilaisuuksia kielenkäyttöön. (Lehtimaja 2012: 209–212, 217.)

Long Second -aineiston keskusteluissa käydään monipuolisesti läpi erilaisia keskustelunaiheita sekä oppisisältöihin että oppilaiden vapaa-aikaan kuuluvista aihepiireistä. Jos puhutaan esimerkiksi lomasuunnitelmista, opettaja pyrkii kyselemään aiheesta kaikilta, ei vain luokan puheliaimmilta. Aiheita keskusteluun varsinkin ryhmäpöydän ympärillä saadaan opettajan määrittämän topiikin lisäksi myös oppilaiden omista jutuista.

Lehtimaja (2012) on todennut, että yläkoulun S2-oppitunneilla oppilaat osallistuvat opetukseen innokkaasti ja ovat aktiivisia tunnilla. Gustafsson (2014) sanoo informantistani Radimirista, että tämä on aktiivinen tunneilla ja tuottaa useita vastausvuoroja. Vastausvuoroissaan Radimir voi olla suuntautunut opetukseen tai sitten johonkin muuhun. Vastaus voi olla esim. partikkelinomainen huudahdus suomeksi tai venäjäksi. Opetukseen suuntautuneena hän vie vastauksessaan keskustelua eteenpäin tai varaa vastaustilan muilta lisäkysymystä, esimerkiksi kirjan sivunumeron kysymistä varten. (Gustafsson 2014.) Tämä opetukseen suuntautuminen näkyy omassakin tutkimuksessani. Radimir on vaihtelevasti aktiivinen oppitunnin aiheen osalta, ja opetukseen suuntautuessaan tuottaa suomenkielisiä vuoroja, myös direktiivejä.

Luokahuonevuorovaikutuksessa osallistujat osallistuvat keskusteluun institutionaalisissa rooleissaan opettajina ja oppilaina. Lehtimajan jaottelee luokan vuorovaikutuksen julkiseen ja yksityiseen. Julkinen on yhteistä, koko luokan keskustelua tai opettajan ohjeita koko luokalle. Yksityistä on opettajan ja pienemmän ryhmän keskustelu tai oppilaiden välinen keskustelu. (Lehtimaja 2012: 31–34.) Long Second -aineiston tunneilla oppilaita on sen verran vähän, että periaatteessa kaikki keskustelu kuuluu koko luokalle ja on näin julkista. Kuitenkin opettaja selvästi puhuu toisinaan vain yhdelle oppilaalle kerrallaan, ja tekee keskusteluhetkestä yksityisen. Oppilaiden keskinäisissä keskusteluissa yksityiset keskustelut erottelee eniten kielen valinta. Varsinkin valmistavan vuoden syyspuolella vironkieliset puhuvat vielä keskenään eniten viroa ja venäjänkieliset venäjää. Kevätpuolella suomen kielen käyttö lisääntyy, ja yksityisiä keskusteluja voidaan käydä myös ensikielirajojen yli suomeksi tai englanniksi.

Ruotsissa Asta Čekaitė (2006, 2007, 2008) on useissa tutkimuksissa selvittänyt toisen kielen oppimisen alkeita ja oppilaiden kehitystä valmistavalla luokalla. Čekaitė (2007) esittää kielenoppijan kehityksen etenevän jaksottaisesti, ei lineaarisesti, ja oppijan kielen keinojen monipuolistuvan valmistavan luokan aikana. Čekaitén tutkimuksiin palaan tarkemmin vielä yhteenvedon ja pohdinnan osuudessa (luku 8), mutta esittelen jo tässä hieman hänen ajatuksiaan toisen kielen keskustelutaitojen oppimisesta. Čekaitė (2008) painottaa sitä, että lapsen sosiaalistuminen luokkaan on olennainen osa kielenoppimista, koska vuorovaikutukseen osallistuminen on ensiarvoisen tärkeää. Luokassa kieltä opitaan vertaisryhmässä ja monenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Lapset osallistuvat sosiaaliin tilanteisiin itse ja seuraavat luokassa tapahtuvaa muuta vuorovaikutusta. (Čekaitė 2008: 106, 117.) Valmistavalla luokallakin tämä toimii. Vaikka oppilas ei kaikkiin tilanteisiin itse osallistuisikaan, hän saa tilanteista mahdollisia malleja omaan myöhempään kielenkäyttöön.

5.2 Toisen kielen omaksumisesta

Suomessa ja maailmalla monet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat opiskelevat maan valtakielellä. Opiskelijat siis samanaikaisesti hankkivat opiskeluun tarvittavaa kielitaitoa koulun opetuskielellä ja osallistuvat sillä kielellä eri aineiden opetukseen. (Kalliokoski ym. 2015: 5.) Long Second -hankkeessa opiskellaan suomeksi ja suomea toisena kielenä. Opinnoissa suomen kieli on oppimisen kohde ja samalla sen väline. Monikielisiin oppikursseihin verrattuna tämän opetustavan etu on siinä, että opiskelijat ovat kaikki samassa tilanteessa, eikä kukaan opiskele äidinkielellään. Samalla opittavaa kieltä tulee syötteenä enemmän, ja oppija joutuu prosessoimaan tietoja enemmän opiskelukielellä.

Suomea ulkomaalaisille voidaan opettaa vieraana kielenä tai toisena kielenä. Eri opetusmuodoissa erona on opetuspaikka ja ympäristö: vierasta kieltä opetetaan ja opitaan luokahuoneessa kohdekielisen kieliyhteisön ulkopuolella, kun taas kieltä toisena kielenä opetetaan ja opitaan luokassa, mutta myös aktiivisesti omaksutaan

kohdekielisessä ympäristössä luokkahuoneen ulkopuolella. (Latomaa ja Tuomela 1993: 239, 241–242.)

Åke Viberg (1987) esittelee kielenoppimisen eri tyyppjä ensimmäisen, toisen ja vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Vibergin mukaan lapsi oppii ensimmäisen kielen eli yleensä äidinkielen käyttäessään kieltä kohdekielisessä ympäristössä. Toista kieltä lapsi oppii silloin, kun kotona käytetään eri kieltä, lapsi oppii myös ympäristön kielen ja oppiminen tapahtuu kohdekielisessä ympäristössä. Vierasta kieltä opitaan kohdekielisen ympäristön ulkopuolella. (Viberg 1987: 9.)

Toisen kielen omaksumisessa Vibergin (1987) mukaan olennaista on se, onko kielenoppija saanut toisen kielen opetusta. Omin neuvoin ilman opetusta opittua kieltä hän kutsuu epämuodollisesti opituksi, opetuksessa opittua muodollisesti opituksi. Kieltenoppimisen kolmas muoto Vibergin mukaan on puolimuodollinen oppiminen, jossa oppija muodollisen opetuksen lisäksi oppii jatkuvasti kieltä ympäristönsä välityksellä. (Viberg 1987:11.) Long Second -hankkeessa valmistavan luokan oppilaiden suomenoppiminen vastaa mielestäni juuri tämän tyyppistä oppimista, koska suomalaisessa yhteiskunnassa toimiessaan he joutuvat suomen kielen kanssa tekemisiin muuallakin kuin koulussa. Erilaisissa arkipäivän tilanteissa he voivat harjoitella ja havainnoida suomen kielen käyttöä.

Viberg (1987) listaa oppijankielen yleisiä piirteitä. Piirteitä ovat yksinkertaistaminen, yliyleistäminen, välttely, kokonaisina opeteltujen fraasien ja muiden analysoimattomien elementtien käyttö, tilanteessa syntyneiden uudissanojen ja korvaavien elementtien käyttö sekä muista kielistä otettujen elementtien käyttö. Yksinkertaistaminen kielen eri tasoilla on oppijankielessä selvästi havaittava ilmiö. Morfologian kannalta yksinkertaistaminen tarkoittaa sanahahmojen omaksumista analysoimattomassa muodossa niin, että oppija pitää sanan jotakin taivutusmuotoa sen perusmuotona; sanaston kannalta yksinkertaistamista voi olla tavallisten sanojen liiakäyttö ja merkityksen liiallinen laajentaminen. Yliyleistäminen oppijankielessä tarkoittaa jonkin säännön liian yleistä soveltamista. Morfologiassa yliyleistäminen voi tarkoittaa yleisten taivutusmuotojen muodostussääntöjen soveltamista harvinaisempiin taivutusmuotoihin. Välttely voi ilmetä sellaisten sanojen välttämisenä, joille ei oppijan

omassa kielessä ole suoraa vastinetta. Morfologiassa välttely ilmenee mutkikkaasti taipuvien sanojen välttämisenä ja niiden korvaamisena helpommin taipuvilla lähimerkityksisillä sanoilla. (Viberg 1987: 30–41.)

Vibergin (1987) mukaan kokonaisten fraasien ja muiden analysoimattomien kokonaisuuksien opettelua liittyy erityisesti kielenomaksumisen alkuvaiheeseen, mutta näiden lisäksi oppijalla on käytössään produktiivisia kielentuottamissääntöjä. Kokonaisten fraasien käyttö erottaa ensimmäisen ja toisen kielen omaksumisen; ensimmäisen kielen omaksuja ei yleensä käytä niitä. Fraaseilla toisen kielen oppija voi antaa kielitaidostaan todellisuutta paremman kuvan, koska niillä voi luoda vaikutelman produktiivisesti tuotettujen muotojen oikeellisuudesta. Omatekoisten uudissanojen ja korvaavien elementtien käytöllä toisen kielen oppija voi monipuolistaa kieltään. Uudissanojen heikkous on kuitenkin siinä, että niiden kuvaamille tarkoituksille on jo kielessä valmiit sanat. Yksi korvaavien ilmausten tyyppi on lähimerkityksisten sanojen käyttö. Oppija voi lisäksi tuoda kieleen äidinkielestään tai muista kielistä otettuja elementtejä. Tässä Viberg erottaa tietoisien ja tiedostamattoman muunkielisen sanan käytön. Tiedostamatonta muunkielisen elementin käyttöä sanotaan siirroksi, tiedostettua lainaksi tai koodinvaihdoksi. (Viberg 1987: 30–41.)

Omassa aineistossani Radimirin kielessä on havaittavissa joitakin oppijankielen yleisiä piirteitä. Koska olen eniten keskittynyt direktiivien tarkasteluun, minulla ei ole havaintoja kaikista piirteistä. Direktiiveissä Radimir kuitenkin käyttää yksinkertaista kieltä varsinkin aluksi, tuottaa kokonaisina opeteltuja fraaseja ja tuo tietoisesti keskusteluun venäjän- ja englanninkielisiä aineksia eli käyttää koodinvaihtoa.

Koodinvaihtoa ja monikielisyyttä vuorovaikutuksen kannalta käsittelee artikkelissaan Jyrki Kalliokoski (2009). Kalliokoski mainitsee, että oppijankielen tutkimustraditiossa on keskitytty yhden kielen oppimisen kerrallaan, yksikieliseen viestintätilanteeseen ja äidinkielenomaisen hallinnan ihanteeseen. Tällaisessa tilanteessa koodinvaihto on nähty kielitaidon puutteita kompensoivana kommunikatiostrategiana. (Kalliokoski 2009: 310, 313.) Nähdäkseni tällaisena oppijankielen ohimenevänä piirteenä Vibergkin esittelee koodinvaihdon.

Nykytutkimuksen valossa koodinvaihto ja monikielisyys nähdään pikemmin monifunktioisina kielen ilmiöinä, voimavaroina ja erikielisten keskustelijoiden yhteistyötä mahdollistavina tekijöinä. Koodinvaihto voi toimia kahden eri kielen tai saman kielen eri varianttien välillä, ja se saa tulkintansa suhteutettuna vuorovaikutustilanteen kontekstiin. (Kalliokoski 2009: 311, 317.) Monikielisyys toteutuu nimenomaan vuorovaikutuksessa, ja eri kieliä hyödynnetään kielenkäyttötilanteen ja siihen osallistuvien keskustelijoiden mukaan. Toisen kielen käyttäjällä on muitakin rooleja kuin oppijan rooli, ja eri rooleissa koodinvaihdolla on monenlaisia tehtäviä. Monikielisyys voi oppijan kielessä toimia kielenkäytön ja vuorovaikutuksen resurssina, ja sillä voidaan ilmaista esimerkiksi kielellä leikkittelyä tai moniäänisyyttä. (Kalliokoski 2009: 309–311.) Näihin ajatuksiin palaan vielä luokan monikielisyyttä koskevassa luvussa.

Lourdes Ortega (2013) muistuttaa, että länsimainen keskiluokkainen yhden kielen omaksuminen on enemmän poikkeus kuin sääntö; useimmissa muissa kulttuureissa lapsesta kasvaa jo käytännön olosuhteiden pakosta kaksikielinen. Opetusta ei läheskään aina järjestetä omalla äidinkielellä, samoin yhteiskunta toimii jollain muulla kielellä ja äidinkielellä on ainoastaan kotikielen asema. Ortegaa mukaan kaksikielisyyden ja toisen kielen omaksumisen tutkimusta erottaa kielenoppimisen ajankohta. Kaksikielisyys kehittyy varhaislapsuudessa, toista kieltä opitaan sen jälkeen kun ensimmäinen kieli eli äidinkieli on jo kehittynyt. (Ortega 2013: 3.) Tämän jaottelun mukaan Radimir ja muut valmistavan luokan oppilaat oppivat suomea nimenomaan toisena kielenä, koska äidinkieli on jo kehittynyt vahvaksi.

Ortega (2013) erottaa naturalistisen ja ohjatun kielen oppimisen. Naturalistinen oppiminen tapahtuu epämuodollisesti, ympäristön tarjoamien virikkeiden mukaan, kun taas muodollinen kielenoppiminen vaatii ohjattua kielenopetusta esimerkiksi koulussa tai yliopistossa. Useimmat toisen kielen oppijat oppivat kieltä näiden kahden ääripään välimuotona. (Ortega 2013: 6.) LS-hankkeen lapset kuuluvat myös tähän välimuotoryhmään. Koulussa oppitunneilla kieltä opitaan muodollisesti, välitunneilla, harrastuksissa ja muussa elämässä naturalistisesti.

Kari Sajavaara (1999) toteaa, että ensimmäinen kieli opitaan vuorovaikutuksessa. Sama koskee myös toisen kielen oppimista, mutta se edellyttää täysivaltaista

osallistumista kieliympäristön sosiaalisiin käytänteisiin Jos yhteydet opittavan toisen kielen käyttäjiin ovat niukat, käyttöalue jää suppeaksi. (Sajavaara 1999: 74.) Long Second -hankkeen valmistavalla luokalla kielen opiskelu tapahtuu pienryhmässä, mutta luokka tekee yhteistyötä koulun muiden luokkien kanssa. Tämä on tullut ilmi kuuntelemiltani nauhoitteilta, joissa on puhuttu esimerkiksi oman luokkatason englannin tai liikunnan tunnilla käymisestä. Luokka siis osallistuu kieliympäristön sosiaalisiin käytänteisiin muutenkin kuin omana pienryhmänään, ja tämä on oppilaiden kielen kehitykselle hyödyksi.

Sajavaaran mukaan toisen kielen oppimisessa kielen sisäistäminen tapahtuu jatkumon kautta. Luokassa opettaja voi puuttua oppimistapahtumaan ja tehostaa sen vaikutusta. Kielenoppiminen on monista tekijöistä koostuva prosessi, ja oppimisessa on runsaasti yksilöllistä vaihtelua. Tiivis kontakti opittavaan kieleen parantaa oppimistuloksia. (Sajavaara 1999: 97–99.) Tätä tiivistä suomen kieleen kontaktia oppilaat saavat luokassa ja laajemmin koko koulun yhteisössä toimiessaan. Omassa luokassa tosin mahdollista on myös muiden kielten käyttö suomen lisäksi.

Mielenkiintoinen näkökulma on Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) artikkelissa, jossa he ehdottavat funktionaalisuutta toisen kielen opetuksen lähtökohdaksi. Heidän huomionsa mukaan suomi toisena kielenä -ala on muutoksen tilassa sekä kielikäsityksen että kielenopetuksen kannalta. Eri oppiasteilla tarvitaan erilaista opetusta, ja oppijan iästä riippumatta oppimisympäristö laajenee luokan ulkopuoliseen maailmaan. Yhteistä kaikelle opetukselle on, että siinä pyritään vuorovaikutuksellisuuteen. Funktionaalisuus opetuksessa tarkoittaa sitä, että opetus lähtee oppijan tarpeista ja rakennetaan palvelemaan oppijaa. S2-opetuksessa parhaimmillaan opetus auttaa jäsentämään ja syventämään arkielämässä opittua ja myös vastaa arkielämän tarpeisiin. (Aalto ym. 402–410.) Aallon, Mustosen ja Tukian mukaan ”[o]petus on oikeastaan välineiden antamista siihen, että oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä: hänellä olisi pääsy yhteisön resursseihin, ja hän voisi kokea tekijyyttä ja omistajuutta niissä toiminnoissa ja tuotoksissa, joita yhteisö toteuttaa” (Aalto ym. 2009: 304). Tässä kysymys on nimenomaan vuorovaikutukseen osalliseksi pääsemisestä. Tutkimallani valmistavalla luokalla syntyy vuoden aikana jäsenyyksiä sekä koko luokan toimijoiksi että myös oman kieliryhmän sisällä. Luokan

ulkopuolista maailmaa tutkitaan opintoretkillä, ja niistä keskustellaan myös luokassa. Tutkimani Radimir huomioni mukaan pystyy saamaan tekijyyden kokemuksia varsinkin valmistavan luokan kevätpuolella.

6 Radimirin direktiivien analyysia

Tässä luvussa käsittelen Radimirin direktiivisiä ilmauksia pitkittäisotantana valmistavan luokan kahdeksalta eri tunnilta. Pääasiallisena tutkimuskohteenani tarkastelen sitä, millaista kehitystä suomenkielisissä direktiivisissä ilmauksissa tapahtuu kielen rakenteen ja kielellisten toimintojen funktioiden kannalta valmistavan luokan aikana. Samalla tarkastelen sitä, miten Radimirin direktiivit keskustelussa toimivat, eli saako Radimir aikuiselta tai toiselta lapselta vastausta direktiiviinsä.

Analyysini etenee kronologisesti alaluvuittain valmistavan vuoden syksystä keväeseen. Kerron ensin oppituntikohtaisissa alaluvuissa yksittäisiä havaintoja Radimirin direktiivisten ilmausten kehityksestä, ja tuntikohtaisten kuvausten lopuksi tiivistän aiheen Radimirin direktiivien rakenteellisen kehityksen pitkittäiskatsauksessa. Analyysissa lähestyn Radimirin kieltä esimerkkien avulla. Katson siis, millaisia direktiivejä Radimir tuottaa, ja millaisen jatkumon ne kielen kehityksessä muodostavat. Mukana tutkimuksessa on myös vuorovaikutuksellinen puoli, ja sitä käyn tarkimmin läpi omassa alaluvussaan.

Radimirin direktiiviset ilmaukset lisääntyvät vuoden kuluessa ja kielitaidon karttuessa. Alkusyksyn oppitunneilla direktiivejä on vähän, koska Radimir muutenkin puhuu vähän näillä tunneilla. Enemmän aineistoa on tarkasteltavissa kevätpuolen tunneilla, ja siksi analyysikin painottuu kevään puolelle.

Radimir käyttää tunneilla suomea, venäjää ja englantia. Tutkimukseni keskittyy enimmäkseen Radimirin suomen kieleen, koska valmistavalla luokalla se on pääasiallinen oppimisen kohde. Mainitsen kuitenkin tunneilta myös Radimirin käyttämiä muunkielisiä direktiivejä, koska hän niiden avulla luokassa pystyy viestimään samaa

kieltä ymmärtävien kanssa. Muiden kielten havainnointia tukee myös se, että Radimirin lausumat tunneilla ovat usein monikielisiä. Samassakin lausumassa voi olla aineksia suomesta, venäjästä ja englannista, harvoin kuitenkaan kahta kieltä enempää samassa lausumassa.

6.1 Radimirin direktiivit kielen rakenteen ja funktioiden näkökulmasta

6.1.1 Ensimmäinen tunti

Syyskuun lopulla on kuvattu ensimmäinen analysoimani tunti, jonka aiheena ovat dinosaurukset. Lapset ovat edellisenä päivänä opiskelleet tietoja eri dinosauruksista, ja tällä kertaa on tarkoitus askarrella oma dinosaurus ryhmätyöpöydän ääressä. Tällä syyskuun tunnilla Radimir ei käytä vielä kokonaisia suomen kielen lauseita, vaan hänen lausumansa ovat yksittäisiä sanoja tai sanaketjuja.

Tällä tunnilla myös Radimirin muutamat suomenkieliset direktiivit ovat puhutteluja, pelkkiä yksittäisiä sanoja tai näiden yhdistelmiä. Ison suomen kieliopin (VISK § 1651) puhuttelu direktiivin yhteydessä ilmaisee sen, kenelle lausuma on kohdistettu ja kenen odotetaan siihen reagoivan. Samoin Ison suomen kieliopin (§ 1677) mukaan asioimistilanteissa pelkkä haluttava tai varoitettava asia voi muodostaa direktiivin. Tulkitsen Radimirin lausumat direktiiveiksi, koska niillä hän yrittää saavuttaa tietynlaista toimintaa. Radimir käyttää viidesti sanaa *valmis*, kerran näistä puhuttelun kanssa.

Esimerkki 1. Valmis

01	Eetu	then I can do like this. (.) zz::?
02	Ebba	oo (.) see on täpselt sama ju.
03	Sirpa	e::t sä voi sitä, (.) suoraan ei eikun tee tähän.
04	Radimir	VALmis, (0.8) opettaja, (1.3) opettaja,
05	Eetu	ma ei hymmära.
06	Sirpa	noni hahhah (--) ((katsoo Radimiria, nyökkää ja hymyilee))
07	Eimar	pane tagasi Eetu. (.) pane tagasi Eetu ma ei saa joonistada. (.) ma ei saa joonistada pane tagasi Eetu.
08	Rolan	wha::t?

Kaikilla kerroilla *valmis*-sanon direktiivisyys ei ole yksiselitteistä, koska Radimir kahdesti toteaa sen enemmän itselleen ja se jää muun keskustelun seassa opettajalta huomioimatta. Kuitenkin sellaisella kerralla, jossa Radimir ensin käyttää sanaa *valmis* ja sitten puhuttelee opettajaa (esimerkin 1 rivi 4), direktiivisyystulkinta on mahdollinen ja mielestäni myös kontekstin avulla riittävästi perusteltu.

Tässä esimerkissä 1 direktiivistä tulkintaa tukee se, että Radimir haluaa päästä seuraavaan tehtävään ja varmistaa opettajalta, että se on mahdollista. Radimir kutsuu opettajaa puhuttelemalla tätä, ja *valmis*-sanaa käyttämällä Radimir ilmaisee tahtovansa päästä eteenpäin tehtävän teossa. Videolla (merkitty riville 6) näkyy, kuinka opettaja nyökkää Radimirille hyväksyvästi oman lausumansa aikana, ja Radimir siirtyy tehtävän seuraavaan vaiheeseen. Myöhemmin keskustelussa on vielä toinen direktiiviseksi tulkittava *valmis*-lausuma, kun Radimir toteaa *minä valmis?* ja avustaja Seija vastaa *no Radimir toi on tosi hyvä*. Siinäkin Radimir saa vahvistuksen, että voi siirtyä tekemään muuta.

Jo ensimmäisellä tunnilla Radimir käyttää englanninkielistä *give me* -ilmausta halutessaan tutkia luokkaan tuotua dinosaurusmallia. Kukaan ei anna mallia hänelle, mutta Radimir saa sen itse pöydältä napattua hetkeksi. Pian opettaja kuitenkin ottaa mallin pois. Venäjänkielisiä direktiivejä on myös vain yksi: Radimir pyytää Rolania näyttämään piirustustaan *покажи?* (suom. *näytä?*), mistä Rolan kieltäytyy. Sekä englannin- että venäjänkieliset pyynnöt ovat imperatiivimuotoisia.

Muodoltaan Radimirin ensimmäisen tunnin suomenkieliset direktiivit ovat nominatiivimuotoisia finiittiverbittömiä ilmauksia (VISK § 1677) ja funktioltaan pyyntöjä tai ehdotuksia. Puhutteluilmauksella (VISK § 1651) hän kohdentaa sanomansa suoraan opettajalle.

6.1.2 Toinen tunti

Toinen käsittelemäni oppitunti on taltioitu lokakuun puolivälissä. Tällä tunnilla puhutaan ravintoketjusta ja asetetaan opetuskeskustelun aikana alustalle eläimiä ja

kasveja esittäviä kuvakortteja ravintoketjunsä mukaiseen järjestykseen. Sen jälkeen pelataan noppapeliä, jossa omaa eläintä laudalla liikuttaakseen oppilaan on saatava tietty väri nopasta.

Radimir puhuu tunnilla melko vähän, ja direktiivisiksi tulkittavia ilmauksia suomeksi on vain muutama. Opetuskeskustelussa Radimir käyttää muutamia substantiivilausekkeita, jotka tilanteessa saavat direktiivisen tulkinnan käynnissä olevasta toiminnasta. Opettaja on laittanut pöydälle laudan, johon pitää oikealle paikalle laittaa kuvakortteina eläimiä ravintoketjun osaksi. Radimirilla on poro ja kettu, jotka hän haluaa asettaa tiettyihin kohtiin lautta.

Esimerkki 2. Poro

01	Ebba	hehhe £poro syö (susi.)£
02	Rolan	mhihihi () .hhh hhh häh mrk yhy yy
03	Ebba	£poro.£
04	Radimir	MINA poro, (0.6) muurahainen.
05	Seija	nonii,
06	Eetu	tsst,(.) perhonen.
07	Sirpa	no sitte aletaa katsoa mikä syö koivunlehtiä mikä eläin

08	Eimar	minu::.
09	Radimir	MINÄ kettu::.
10	Ebba	pange.
11	Eimar	mine.
12	Sirpa	mikä eläin syö koivunlehtiä muistattekste.
13	Radimir	siili s(h)yö, (hihihi)
14	Eetu	ma katon.

Tällaisissa substantiivilausekkeissa (rivit 4 ja 9) direktiivinen tulkinta syntyy tapauskohtaisesta kontekstista (VISK § 1677). Samoin Tannerilla (2012) tällainen edustaa finiittiverbitöntä nominilausekkeen muotoista pyyntöä. Tulkitsen nämä esimerkin 2 lausumat funktioltaan ehdotuksiksi tai suostutteluiksi. Samalla tavoin direktiivisesti Radimir käyttää sanoja *sininen* ja *punainen* ikään kuin kutsuina ja suostutteluina nopalle pelin yhteydessä, kun haluaa kannustaa omaa ja toisen oppilaan nappulaa laudalla eteenpäin. Pelissä ennen heittoa siis Radimir tuottaa toivotun värin nimityksen, ja jos se tulee, Radimir ilmaisee tyytyväisyyttä mm. hymyilemällä tai kehonliikkeellä.

Syksyn toisella oppitunnilla Radimir käyttää siis vielä suomenkielisiä direktiivisiä ilmauksia varsin niukasti. Hänen direktiiviset ilmauksensa eivät perustu verbeihin, vaan ovat tilanteessa muuten direktiiveiksi tulkittavia. Olen kuunnellut myös pari muuta tuntia tämän tunnin ympäriltä, eikä Radimir vielä käytä verbin sisältäviä suomenkielisiä direktiivisiä ilmauksia niilläkään. Tämä mielestäni vahvistaa kuvaa siitä, että direktiivien muodostaminen tunnusmerkittömässä imperatiivimuodossa tai muussa verbiin pohjautuvassa muodossa ei vielä ole Radimirille mahdollista. Toisaalta tunnilla Radimir käyttää venäjäksi useita imperatiivin sisältäviä vuoroja, mm. *дава::ў* (suom. *hei::tä*), *ты опусти*. (suom. *laita sinä alas*) ja *дайте мне кубик* (suom. *antakaa minulle noppa*), näistä viimeinen esimerkissä 3 rivillä 5. Radimirin kahteen ensimmäiseen vuoroon luokan venäjäntaitoiset reagoivat tuottamalla haluttua toimintaa, mutta nopan pyyntöön ei tule reaktiota. Siksi Radimir jatkaa tilanteessa englanninkielisellä *give me* –pyynnöllä rivillä 8:

Esimerkki 3. Noppa

01	Seija	Rola::n.
02	Rolan	JESS (.) VIHREÄ. (0.7) HÄHHÄÄ,
03	Seija	mheh
04	Sirpa	nyt auttakaa nyt HEI kukas (--)
	---	---
05	Radimir	дайте мне кубик , ((suom. antakaa minulle noppa,))
06	Eimar	(falling.)
07	Rolan	ho ho ho hohoo,
08	Radimir	give me, (1.1) give ME,
09	Rolan	.hohhh
10	Sirpa	(--) Radimirin vuoro.
11	Rolan	((heittää nopan ilmaan, ja se tipahtaa lattialle))
12	Ebba	noh kes on neljas.
13	Sirpa	Radimirin vuoro. (0.5) katotaan päästetään Seijakin maaliin.
14	Seija	((nostaa nopan ja ojentaa Radimirille))
15	Rolan	haha hah .hhh,
16	Radimir	((heittää noppaa))
17	Seija	sininen tuli.
18	Radimir	jee e e e,
19	Sirpa	no::ni nyt on enää Seija ja Ebba vai,
20	Ebba	jee::.

Tässä videolla näkyy riveillä 11, 14 ja 16 kuvailtu tapahtumien kulku luokassa. Eimar pitää noppaa ensin itsellään, mutta opettaja Sirpa ohjaa häntä antamaan sen. Eimar heittää nopan kohti Radimiria, mutta niin että se lentää lattialle. Avustaja Seija nostaa nopan ja antaa Radimirille. Peli pääsee jatkumaan Sirpan muistutettua toistamiseen vuorojärjestyksestä.

Viinikainen (2013) on tämän luokan koodinvaihtoa tutkiessaan havainnut, että koodinvaihto suomesta englantiin voi toimia kommunikaatiota helpottavana ja nopeuttavana resurssina. Esimerkin 3 alun direktiivinen lausuma on tosin venäjäksi, mutta samasta asiasta mielestäni on kyse myös Radimirilla, joka englantiin vaihtamalla laajentaa keskustelun osallistujien lukumäärää; opettajahan ei osaa venäjää. Kielenvaihdon jälkeen opettaja osallistuu tilanteeseen ja ohjaa peliä eteenpäin.

6.1.3 Kolmas tunti

Kolmas tutkittu oppitunti on marraskuun alusta, ja sillä oppilaat tekevät isäinpäiväkorttia luokan vakituksen avustajan kanssa. Tunti on epämuodollisempi kuin muut syksyn tunnit. Paikalla on viisi lasta. Avustaja ottaa lapset pienen ryhmäpöydän ääreen ja näyttää työvaihe kerrallaan isäinpäiväkortin teon. Kortissa ideana on tehdä kannesta pikkutakin etumus taskuineen ja nappeineen ja kirjoittaa toivotukset kortin sisälle. Tällä tunnilla Radimir saa melko paljon tilaa, ja tiivis pieni ryhmä tuntuu rohkeasevan häntä puhumaan.

Radimir käyttää tunnilla edelleen direktiivisiksi tulkittavia yksisanaisia lausumia (VISK §1677): *valmis*, *viivoitin*, *opettaja*. Viivoitinta Radimir pyytää kahdesti, mutta saa avustajalta ohjeet muuhun työskentelyyn.

Esimerkki 4. Viivoitin

01	Seija	sitten. (1.0) Radimir?
02	Rolan	phyi (.) yää,
03	Rolan	yea, (0.6) yh hyhy do you want it?
04	Ebba	heheheh
05	Seija	hän otti ihan perussetin.
06	Radimir	Viiivotin,
07	Eimar	I have a:: very new? (.) I have blue one.

- | | | |
|----|---------|--|
| 08 | Ebba | misas::ja. |
| 09 | Seija | sinä et vielä tarvitse viivotinta, |
| 10 | Radimir | viivotin , ((näyttää kädellä viivan tekemistä)) |
| 11 | Seija | Liimaa ensin. (.) tässä on sinulle liima ole hyvä. |

Esimerkissä 4 *viivoitin*-lausuman ensimmäisen kerran funktio rivillä 6 on pyyntö, toisteisen lausuman rivillä 10 tulkitseen käskyksi, koska sävy on toistettuna tiukempi, ja videolla Radimir tekee kädellään viivan piirtämistä kuvaavaa liikettä paperin päällä.

Radimirin direktiivien kehityksen kannalta tällä tunnilla tapahtuu kaksi huomattavaa edistysaskelta. Aiemmilla tunneilla direktiivit ovat olleet yksittäisiä tai toisteisia ilman muutosta, mutta nyt Radimir pystyy ensimmäisen kerran muokkaamaan ja lisäämään suomenkielistä direktiivistä rakennetta pelkästä yksittäisestä sanasta kokonaiseen verbin sisältävään lausumaan. Radimirin muuttuva direktiivi näkyy esimerkiksi 5, kun hän tuottaa muodot *valgoinen* rivillä 9, *valgoinen kynä* rivillä 16 ja *mä haluan valgoonen* rivillä 27. Samoin merkittävää on se, että samassa yhteydessä Radimirin kieleen ensimmäistä kertaa ilmestyy *mä haluan* -rakenne (rivi 27):

Esimerkki 5. Mä haluan valgoonen

- | | | |
|----|---------|---|
| 01 | Seija | ja mulla on tässä kultakynä? |
| 02 | Eetu | kulta. |
| 03 | Rolan | golde::n golde::n, |
| 04 | Seija | hei? (1.0) vuorotellen, |
| 05 | Radimir | TS:: |
| 06 | Eimar | kulta. (.) kultakynä, |
| 07 | Eetu | kultakynä, |
| 08 | Seija | hei käsittele tätä varoen sillä tämä TERä on hyvin herkkä jos sä painat näin kovaa. (.) niin tää terä menee rikki ja kynä ei toimi. |
| 09 | Radimir | a VALgoinen, |
| 10 | Seija | elikkä, (.) pannaanko näin päin kiertämään kultakynä? |
| 11 | Eimar | äh, |
| 12 | Ebba | mida sa teed. |
| 13 | Seija | saat kuvioda takin tehdä raitoja pompuloita, |
| 14 | Eimar | @mjää::u |
| 15 | Rolan | pr |
| 16 | Radimir | VALgoinen kynä, |
| 17 | Seija | tämä on musta kynä tällä voidaan tekstiä tehdä sisäpuolelle, |
| 18 | Eetu | tää mä haluan musta kynä. |
| 19 | Seija | ja, (.) laita kierto. (0.5) alottaako, (0.9) annat sit kierrät näin päin. |

20	Eimar	mh (.) minä,
21	Eimar	mis kynä see on. missä kynä see on. (1.3) see on musta Kynä vä.
22	Seija	musta kynä,
23	Seija	tämä on hopea. (.) hopea. ((antaa kynän kiertoon vieressä istuvalle))
24	Ebba	To::pi MoDELi oma.
25	Eimar	.ooh jee::.
26	Radimir	((ottaa vapaana olevan kultakynän ja alkaa piirtää sillä))
	---	---
27	Radimir	valgooneen (.) mä haluan valgoonen , ((tarkoittaa hopeakynää))
28	Seija	noniin,
29	Seija	sitte Rolan sä voisit vähä luovuttaa toisilleki nyt sitä hopeetakynää.
30	Rolan	hähähä
31	Rolan	ah? (.) (--)

Esimerkissä 5 Radimir siis täydentää direktiivistä pyyntöään kahdesti, kunnes saa opettajalta vastauksen pyyntöönsä. Opettaja ohjaa hänet aluksi käyttämään mustaa kynää, mutta myöhemmin tunnilla myös hopeakynä (eli Radimirin *valgoonen*) on hänen saatavillaan. Opettaja nimeää kynän värin hopeaksi rivillä 23, mutta Radimir pitää kiinni omasta ratkaisustaan. Lausumassa objekti ei tule oikeaan muotoon, mutta tulee ymmärretyksi.

Mä haluan (valgoonen) -rakenne on nähdäkseni indikatiivinen väitelause direktiivinä (VISK § 1663–1666). Kieliopissa sitä käsitellään eri persoonien kannalta, yksikön 1. persoonasta ei ole tässä mainintaa, mutta muuten kuvailtu käyttötarkoitus vastaa Radimirin tapaa käyttää rakennetta. Käyttöfunktioltaan esimerkin 5 alussa rivillä 9 *valgoinen*-lausumaa voisi mielestäni pitää käskynä, rivin 16 *valgoinen kynä* -välimuotoa kehotuksena tai ehdotuksena, kun taas *mä haluan valgoonen* -lausuma rivillä 27 pikemminkin vastaa jo suhteellisen kohteliasta pyyntöä. Radimir lisää kieleen aineksia ja pehmentää samalla lausumaansa, ja sillä hän pääsee haluamaansa tulokseen. Esimerkin 5 direktiiviset ilmaukset vastaavat mielestäni Laurannon (2014) ajatusta direktiiveistä funktionaalisena käyttökategoriana. Siinä erilaisista Radimirin tahtoa ilmaisevista muodoista yhdessä syntyy direktiivinen merkitys.

Tällä tunnilla imperatiiveja on venäjänkielisissä lausumissa, mm. *поГОДЬ*, (suom. *oDOTA*) kun Radimir haluaa pysyä askartelussa muiden tahdissa *ja СМОТРИ*

КАКАЯ ПУГОВИЧКА, (0.6) КАТО, (suom. KATSO MILLAINEN NAPPI(0.6) KATO.) Suomeksi napeista tulee puhe, kun Radimir haluaa selvittää opettajalle, että toisella oppilaalla on liian monta nappia askartelussaan.

Esimerkki 6. Nappi

01	Seija	aha onko sun isä:: Virossa .joo
02	Radimir	OPETAJA,
03	Seija	milloin hän on mennyt sinne.
04	Radimir	OPETAJA,
05	Eetu	ää hän:: (.) ei. (.) m- minulla ei ole oikein isä siellä. (1.1) minul,
06	Radimir	O::PETAJA,
07	Radimir	HE:: kolme nappa- (.) nappia,
08	Radimir	((osoittaa Rolanin korttia))
09	Seija	mhm?
10	Radimir	NELJÄ nappia,
11	Seija	okei ei se haittaa.
12	Rolan	becaus::e:: he gave m(h)e o(h)ne.
13	Seija	mitä?
14	Rolan	because HE gave me one,
15	Seija	mitä hän mitä sanoit,
16	Rolan	no HÄN on (0.7) .mt hän,
17	Seija	häne-,
18	Radimir	давай-ка NIMI уже, ((suom. laitetaan NIMI jo,))
19	Rolan	give m(h)e an- .hhh mina,
20	Eetu	hän anta minulle.
21	Seija	niin antoi minulle joo.
22	Rolan	antoi minule,
23	Radimir	а я вот такие (себе) пуговички сделал (на --), ((suom. mutta minä olen laittanut (itselleni) tällaiset napit (--))

Tässä esimerkissä 6 Radimir kiinnittää ensin opettajan huomion toistuvalla puhuttelulla riveillä 2, 4 ja 6 (VISK § 1651), ja esittää sitten ongelmansa riveillä 7 ja 10. Syksynaikaiseen kehitykseensä verraten Radimir käyttää kieleltään yllättävänkin puutteellisia direktiivejä *HE:: kolme nappa- (.) nappia* ja *neljä nappia* kun haluaa, että toiselta oppilaalta otettaisiin yksi ylimääräinen nappi pois. Samalla hän näyttää opettajalle omaa ja toisen oppilaan korttia (rivi 8), jolloin huoli kuitenkin tulee ymmärretyksi ja avustaja toteaa, ettei ylimääräinen nappi haittaa. Tässä tulkitsemme Radimirin vuorot direktiivisiksi, koska tilanneyhteydestä mielestäni käy selville Radimirin toive ylimääräisen napin poistamisesta. Toisaalta kyse voisi olla pelkästä huolestuneesta tiedustelusta, onko oma työ tehty virheellisesti, kun nappeja on eri määrä. Kummin

vain, Radimir tyytyy vastaukseen ja vaihtaa kielen venäjään ja puheenaihetta rivillä 18. Napeista hän jatkaa venäjäksi vielä rivillä 23. Tässä kyseessä on egosentrinen, itselle suunnattu puhe omista toimista. Egosentrisyyttä tarkemmin käsittelen luvussa 7 kielivalintojen yhteydessä.

6.1.4 Neljäs tunti

Neljäs ja syksyn viimeinen tutkimani oppitunti sijoittuu marraskuun loppuun. Tähän asti Radimirin keinot direktiivien ilmaisuun ovat olleet verrattain vähäisiä, mutta syksyn viimeisellä tunnilla kehitys ottaa harppauksen eteenpäin. Tällä tunnilla oppilailla ei ole uutta kielioppi- tai sanastoaihetta, vaan he tekevät jouluaskarteluja ja keskustelevat mm. edellisillan Mister Bean -elokuvasta. Radimir osallistuu keskusteluun harvakseltaan, ja puhuu välillä itsekseen venäjäksi.

Neljännellä tunnilla Radimirin suomenkielisten direktiivien ilmaisuvalikoima on jo selvästi kehittynyt monipuolisemmaksi, ja merkittävää on, että Radimir käyttää ensimmäisen kerran imperatiiveja suomeksi. Ensimmäinen imperatiivi-ilmaus on *odota* esimerkin 7 rivillä 5. Se tapahtuu tilanteessa, jossa opettaja kysyy kaikki oppilaat kokoontumaan yhteen, mutta Radimirilla on vielä oma muu tekeminen kesken.

Esimerkki 7. Odota

01	Seija	istu siihen,
02	Sirpa	pöydän ääreen?
03	Radimir	o::dota,
04	Eetu	jess,
05	Sirpa	ei open tartte odottaa (--) vaan sinne nii.

Samoin tunnin loppupuolella Radimir pyytää avustajaa odottamaan. Imperatiivissa Radimir käyttää yksikön toista persoonaa oikeassa muodossa. Samalla tunnilla Radimir tuottaa myös puhekielisen *kato* -imperatiivin kahdesti, toisessa mukana on puhuttelu *o::pettaja kato*. Imperatiivi on prototyyppinen tapa muodostaa käskyjä, mutta tulkinta käskyksi, kehotukseksi tai ohjeeksi tapahtuu lausuman sisällön, puhe-tilanteen ja käynnissä olevan toiminnan pohjalta (VISK § 1647). Imperatiivista lausumaa voi Haapalan (2003) mallin mukaan nähdäkseni pitää ongelmattomana, koska

Radimir esittää sen tutulle opettajalle. Tässä esimerkissä 7 Radimirin imperatiivin voi funktioltaan tulkita pyynnöksi.

Radimirin imperatiivit ovat viestinnällisesti tehokkaita, sillä hän saa tunnilla opettajalta vastauksen kaikkiin neljään imperatiivilausumaansa. Opettaja ei esimerkiksi 7 tapauksessa jää odottamaan, mutta vastaa pyyntöön ja myöhemmin *kato-imperatiivin* kohdalla katsoo mitä Radimir on näyttämässä ja kommentoi näkemäänsä.

Myöhemmin tunnilla Radimir käyttää kerran pelkkää puhuttelua ja yksittäistä substantiivi-ilmausta lausumassa *o::pettaja a::pua*. Imperatiivien lisäksi Radimir käyttää tällä tunnilla ahkerasti indikatiivisen *mä haluan* -rakenteen variantteja, esimerkiksi silloin kun haluaisi mikrofonin itselleen. Mikrofonin jää kuitenkin tältä tunnilta saamatta, koska muut pojat ehtivät ensin. Indikatiivisen väitelauseen sisältävät direktiivit liittyvät osittain siirtymätilanteisiin, eli sellaisiin kohtiin tuntia, joissa Radimirin mielestä olisi aika siirtyä välitunnille, syömään tai muihin tehtäviin (esimerkissä 8 rivit 1, 7, 11 ja 18). Funktioltaan ne ovat tässä pyyntöjä tai suostuttelevia ilmauksia.

Esimerkki 8. Välitunti

01	Radimir	ma haluan syöman,
02	Sirpa	missä? ne on,
03	Eetu	piip, (.) piip,
04	Radimir	ai jai ja::i
05	Sirpa	siel vielä.
06	Seija	onko nälkä
07	Radimir	ma haluan syöma
08	Sirpa	hei mä en löydä sun neulaa (.) yritä etsiä (.) ja laita tohon
09	Seija	tiiätkö mitä Radimir, (.) vielä oiss tunti aikaa ennenku pääset syömään
10	Eimar	eeuu.
11	Radimir	Mä HaLun,
12	Seija	yksi tunti,
13	Radimir	MO::H
14	Eetu	ma haluan välituntii::, aia.
15	Seija	mm.m
16	Seija	sitte pääset syömään?
17	Sirpa	ei oo ihan vielä.
18	Radimir	u::m mä:: mä haluun välitunti.

Rakenteessa *mä haluan* menee oikein, mutta sitä seuraavalle infinitiiville Radimir hakee muotoa ja esim. sana *syömään* on monessa eri muodossa ja *välitunti* perusmuodossa.

Tämän marraskuun tunnin keskivaiheilla on kohta, jossa Radimir käyttää useita peräkkäisiä direktiivisiä vuoroja halutessaan jotakin, mutta tässä hänellä on hankaluuksia saada itsensä ymmärretyksi. Esimerkistä 9 näkyy, kuinka hän käyttää erilaisia keinoja saadakseen asiansa selvitettyä.

Esimerkki 9. Känty 1/2

01	Sirpa	no mitäs Rolanin mielestä? toi ympyrä voi- mikä se vois olla sun mielestä?
02	Sirpa	(-) pitkä lanka.
03	Radimir	opettaja ma haluan känty,
04	Sirpa	mä aattelin et se on vähä niinku omenakin.
05	Radimir	opettaja ma haluan kääntyy,
06	Sirpa	kääntyä,
07	Seija	sitte (0.5) otetaa helmi (0.5) yksi helmi pujota se tohon.
08	Radimir	joo::
09	Rolan	opettaja mina haluan
10	Sirpa	mitä kään- minne kääntyä?
11	Eimar	Rolan I will never go there.
12	Radimir	joo,
13	Radimir	ma haluan kääntyy ja liimaa.
14	Rolan	where,
15	Rolan	to where,
16	Seija	joo? sitte laitat tuosta he- (.) lehden kohdalta tuon.
17	Sirpa	liimata.
18	Radimir	joo::
19	Rolan	where
20	Sirpa	nii mutta eksä (.) leikkaa lehtiä ensin sinne.
21	Eimar	you know where.
22	Radimir	MA haluan kääntyy,
23	Ebba	ta tahab kommi.
24	Eimar	känty.
25	Radimir	jaa.
26	Rolan	a::h
27	Eimar	ta tahab kända.

28	Sirpa	mitä sä tarkotat,
29	Seija	ja sitte liinan läpi
30	Radimir	jaa
31	Sirpa	aurinkoa
32	Radimir	joo
33	Sirpa	kääntää näitä verhoja. ((kääntää säleverhot auki))
34	Seija	nyt tää ei mennykkää oikein.
35	Eetu	näh. (.) joo se meni:: (.) .mk (.) ohh.
36	Sirpa	laitetaan näin,

37	Seija	ei menekkää oikein pitää tulla ensin kankaan läpi? (0.5) näin
38	Radimir	(--) KÄYnty,
39	Sirpa	nii.i
40	Radimir	yksi (0.6) kaksi kolme neljä
41	Seija	sitten ni (0.6) (helmestelet)
42	Ebba	õpetaja ma ei osaa.
43	Sirpa	tuleppa Radimir tekee tehtäviä,
44	Radimir	kato
45	Seija	katoppa.
46	Sirpa	autoja vai.
47	Radimir	yksi (.) kaksi
48	Seija	laitetaan kaksinkertanen lanka niin tää on vähä helpompi.
49	Radimir	yksi (.) kaksi
50	Eimar	tam, (.) tar, (.) I'm a mister Lova Lova.
51	Sirpa	mitä sä lasket.
52	Radimir	kaynti (.) and I will (.) seda
53	Eimar	mai saa aru miks nii (--) on filmidel. (0.8) tead ku- tead millal ma agama läksin vä,
54	Sirpa	nii (.) siellä näkyy autoja.
55	Sirpa	noni
56	Sirpa	missäs sun liima on,

Esimerkissä 9 Radimir muodostaa aluksi direktiivisen ilmauksensa käyttämällä puhut-
telua riveillä 3 ja 5 (VISK § 1651), indikatiivista väitelausetta riveillä 3, 5, 13 ja 22 (VISK
§ 1663–1665) ja yksittäistä direktiiviseksi tulkittavaa lausumaa rivillä 38 (VISK § 1677).
Myöhemmin hän käyttää myös prototyyppistä direktiiviä (VISK § 1647) eli imperatii-
via *kato* rivillä 44 kiinnittäessään opettajan huomiota johonkin ulkona näkyvään, ja
vaihtaa yhdessä lausumassaan rivillä 52 kielen osittain englanniksi. Radimir käyttää
toistoa useaan kertaan, mutta se ei auta opettajaa ymmärtämään. Tulkintaa vaikeut-
taa sekin, että *känty* on lähes joka kerran vähän eri muodossa. Suni (2008) kuvaa
väitöskirjassaan merkitysneuvotteluja, joissa kielenopiskelija erilaisia keinoja käyttä-
mällä yrittää saada natiivin ymmärtämään tarkoituksensa. Tällaisia keinoja ovat
esimerkiksi samana pysyvät tai muokatut toistot (Suni 2008: 80, 125). Juuri toistojen
avulla Radimirkin pyrkii selvittämään asiaa, mutta edes pitempi muiden oppilaiden
kanssa käyty merkitysneuvottelu eri kielillä ei varsinaisesti selvennä mitä Radimirin
känty tarkoittaa. Vironkieliset oppilaat tulkitsevat Radimirin haluavan karkkia
(*kommi*; rivi 23), koska ajattelevat hänen puhuvan siitä englanniksi (*candy*), mutta

videolta näkyvä ja kuuluva tilanne ei anna viitteitä tulkinnan oikeellisuudesta. Opettaja kääntää myös luokan ikkunan säleverhot (rivi 33), mutta sekään ei tunnu olevan oikea ratkaisu ongelmaan.

Tässä välissä oppilaat tekevät askartelutöitään eteenpäin ja keskustelevat muista asioista, mutta vielä noin 10 minuutin päästä Radimir palaa *känty*-aiheeseen. Seuraa lisää merkitysneuvottelua siitä, mitä Radimir haluaa.

Esimerkki 10. Känty 2/2

01	Sirpa	onks Seija tota (.) tää (.) Radimirin työ onks se- onks siin riittävästi.
02	Rolan	nä he he heh
03	Radimir	opettaja:: va-
04	Seija	on (.) onks Radimir nyt siinä kaikki lehdet onko,
05	Rolan	look what I have
06	Radimir	no (.) ma ma (.) halun ulos ja take it (.) käynti
07	Eetu	you are not doing it correct.
08	Rolan	mm?
09	Seija	mitä haluat?
10	Sirpa	uusia lehtiä vai?
11	Rolan	and what is done (.) (--)
12	Radimir	käy- (.) mä mä halun take it käynti ja liima.
13	Sirpa	tähän tulee liimaa.
14	Rolan	but raison other from which side (.) any how
15	Seija	en ymmärrä (.) kääntää takapuolelleki lehdet,
16	Rolan	they made what from one side to be like this
17	Radimir	joo,
18	Sirpa	nii haluiks hän tehä sitte kakspuoleisen tarkotaks sä et
19	Seija	Ei (.) ei tästä tehdä s- kakspuolista
20	Rolan	that's why I want to say (0.6) Naksu:: khiih .hh hh
21	Sirpa	ei sen
22	Radimir	no mm,
23	Seija	ei tää on tämmönen löytö- pöytäliina jos'ei oo ku (yks toinen)
24	Sirpa	sitä hän kai tarkoittaa
25	Radimir	se eil- se joulupukki,
26	Eetu	know how small ones I did here.
27	Seija	teetkö sä joulu?
28	Radimir	ma- (.) ma (kil (.) vi) kä- känty ja (1.0) oksa känty
29	Eetu	nn::,
30	Sirpa	nii (.) sä voit korjata sen viel sä voit laittaa uudestaan noin.
31	Rolan	hähähä
32	Sirpa	ei kauheen pitkiä noita,
33	Seija	oksa?
34	Radimir	no (.) no oksa a leh-

35	Seija	upsista
36	Rolan	a kha ha ha ha .hh
37	Ebba	heheheheh
38	Radimir	я ещё (.) я ещё про- (--) ((suom. minä vielä minä vielä (--)))
39	Rolan	hahah
40	Eetu	ни хуя:: (.) ни ху ни ху н- ((suom. ei voi olla totta:: (.) ei voi ei voi tot-))
41	Sirpa	hei onks siellä oksa siellä la-
42	Rolan	фу, ((suom. hyi.))
43	Rolan	hu: (--) au a:: .hh (.) fuck you table.
44	Sirpa	vai (.) ei siihe oksia laiteta eiks nii (.) oksia voi (--)
45	Seija	e::i
46	Radimir	mä haluan oksa.
47	Eetu	heheh hah
48	Seija	nyt tehdään joku toinen- (.) Suvin kans tehdään sellane oksatyö nyt ei tähän tehdä oksaa.
49	Radimir	okei. no,
50	Sirpa	mm

Tässä esimerkissä 10 riveillä 6, 12 ja 46 Radimirin direktiiviset ilmaukset ovat indikaatiivisia *mä haluan* -rakenteita (VISK § 1664), ja niiden käyttöfunktioiksi analysoin pyynnön tai vaatimuksen. Rivin 28 katkonaisten sanojen lausumassa Radimir toistaa *käntyä*, mutta se ei anna lisääpua lausuman ymmärtämiselle. Lopussakaan ei aivan aukottomasti selviä, mitä Radimirin *känty* on ja kuinka sen voisi askartelussa toteuttaa, mutta Radimirin omien täydennysten perusteella opettaja ja avustaja olettavat sen tarkoittavan oksaa. Radimirin hyväksyy rivin 49 lausumalla *okei. no.* ajatuksen siitä, että oksia käytetään jossain myöhemmässä työssä. *Känty*-tapaus on mielestäni tärkeä luokan vuorovaikutuksen ja yhteisymmärryksen rakentumisen kannalta, vaikka selvään yksiselitteiseen lopputulokseen ei päästä, koska sekä opettaja että muut oppilaat osallistuvat tilanteeseen ja yrittävät yhdessä Radimirin kanssa ratkaista ongelmaa.

Tunnin loppupuolella Radimir väsyä joululiinan tekoon, ja yrittää monin tavoin kertoa kanssaan työskentelevälle avustajalle, ettei halua tehdä enää liinaa. Radimirin käyttämiin keinoihin kuuluvat direktiiviset kieltomuotoiset indikaatiivilauseet riveillä 4, 7 ja 13, tilanteisesti direktiiveiksi tulkittavat yksittäiset nominatiivilausekkeet riveillä 1 ja 16 ja imperatiivin *odota* toisto alkutunnista rivillä 11.

Esimerkki 11. Liina

01	Radimir	valmis.
02	Sirpa	joo
03	Seija	Ei (.) ei oo ku nyt puuttuu kaks lehtee (.) ne on kato tossa,

04	Radimir	E:: (.) E::n (.) halua:: a:: a.
05	Seija	tästä puuttuu täs on aukkopaikka
06	Eimar	valmi::s.
07	Radimir	(--) ma en halua,

08	Seija	Radimir
09	Rolan	(--)
10	Sirpa	Eimar (.) jatka
11	Radimir	o::dota

12	Seija	tässä olisi aukkopaikka (.) tähän piti tehdä
13	Radimir	a?a:: ma en halua,
14	Rolan	I doing like this (.) I give (.) much more easier.
15	Seija	yksi kerta vielä,
16	Radimir	va::lmi:: (.) he:: no, ((suom. val::mi:: (.) ei:: no))

17	Seija	nyt harjotellaan tätä helmen ompeluu ku tää ei oo mitää helppoo,

Esimerkin 11 *en halua* riveillä 4, 7 ja 13 on muodoltaan oikein muodostettu aktiivin indikatiivin kielteinen preesens. Funktioltaan se on tässä kehoitus, jolla Radimir kehottaa Sirpa-avustajaa olemaan toimimatta tietyllä tavalla (VISK § 1645). Lopuksi Liina saadaan vaadittuun kohtaan ja Radimir pääsee välitunnille.

Radimirin ensimmäiset suomenkieliset imperatiivimuotoiset direktiivit ovat siis tämän aineistoni neljännen tunnin *kato* ja *odota*; näistä *kato* on puhuttelun yhteydessä (*ho (0.6) opettaja kato.*). Jälkimmäistä *odota*-verbiä eri painotuksilla ja intonaatioilla Radimir käyttää monessa yhteydessä myös kevään tunneilla mm. pitääkseen puheenvuoron itsellään ja saadakseen esimerkiksi miettimisaikaa sananselityksellisessä. Tällaista *odota*-verbin käyttöä kuvaavat kevätpuolen tunneilla mm. esimerkit 12 alaluvussa 6.1.5 ja 26 alaluvussa 6.1.8.

6.1.5 Viides tunti

Viides analysoimani oppitunti on helmikuun alkupuolelta. Tällä tunnilla oppilaat piirtävät ja värittävät jääkauden ajan karttaa ja opettaja samalla keskustelee heidän kanssaan. Uutena sanastona keskustelussa samalla käydään läpi jääkauden aikaan liittyvää sanastoa, kun puhutaan mm. arosta ja marmuteista.

Radimirin direktiivit ovat hyvin samantyyppisiä kuin marraskuun lopun tunnilla. Radimir käyttää edelleen yksittäisiä substantiiveja direktiiveinä, hän pyytää ja saa sakset ja liiman yksittäisen lausuman avulla. Imperatiivisen rakenteen käyttö on rajoittunut *odota*-verbiin, ja hän käyttää sitä viidesti tunnin aikana. Kahdesti Radimirin imperatiivi-ilmaus jää luokassa huomiotta, kolmesti hän saa siihen vastauksen tai reaktion.

Huomionarvoista mielestäni on, että Radimir saisi luokasta jatkuvasti malleja muidenkin verbien imperatiiveille, mutta silti hän ei käytä omissa lausumissaan kuin yhtä verbiä. Syynä voi olla se, että opettajan käyttämät verbin imperatiivimuodot eivät ole niistä verbeistä, joita Radimir itse luontevasti käyttäisi, eikä hän itse pysty produktiivisesti vielä muodostamaan imperatiiveja muista osaamistaan verbeistä.

Tällä viidennellä oppitunnilla tunnin loppupuolella on kohta, jossa Radimir tekee itsenäisesti tehtäviä samaan aikaan kun avustaja Seija käsittelee luontoaihetta muutaman oppilaan kanssa. Kun Radimir on valmis, hän hakee itselleen Metro-lehden luokan ulkopuolelta. Opettaja puuttuu tilanteeseen ja ensin selvitetään sitä, että luokasta poistumiseen tarvitaan lupa, mutta sen jälkeen Radimir saa luvan lehden lukemiseen. Esimerkissä 12 rivillä 4 näkyy imperatiivisen *odota*-verbin käyttö, samoin rivillä 19 indikatiivirakenteen kehitys, jota analysoin esimerkin jälkeen.

Esimerkki 12. Metrolehti

01	Suvi	mm
02	Radimir	petrolli,
03	Seija	tee ((linnun ääniä))
04	Radimir	opettaja odota,
05	Radimir	((juoksee ulos luokasta))
06	Seija	tee ii tee yy
07	Suvi	mihin sä nyt menet,

08 Radimir ((hakee Metro-lehden ja palaa paikalleen lehti kädessään))
 09 Seija yy::
 10 Suvi oij ((törmää tuoliin))
 11 Ebba heheh vaata mis õpetaja tegi,
 12 Seija pihalla (--)
 13 Seija tämä venyy::
 14 Suvi Radimir hei
 15 Suvi saitko sä luvan hakea sen lehden.
 16 Radimir miksi lu-
 17 Suvi ethän sä voi kävellä täällä ihan miten sattuu (.) kysy (.) minulta (.) lupa.
 --- ---
 18 Radimir a,
 19 Radimir **mä haluan luk- (0.5) lukea Metro-lehteä,**
 20 Seija nenällä.(.) mitä sä voit haistaa (--)
 21 Suvi nii onko ookoo,
 22 Radimir ookoo.
 23 Suvi minulta kysytään sitä?
 24 Seija kato täällä
 25 Radimir joo,
 26 Suvi eikä haeta vaan ilman lupaa ROLAN (.) sä teet nyt ku mä odot- (.) sitte
 mammuttia piirtämään historian vihkoon pitää liimata.
 27 Seija ja (--)
 28 Rolan se (--)
 29 Seija mikähän tuossa?
 30 Suvi nyt (.) nopeasti kaikki muut ovat valmiina katso tuol on nyt,
 31 Rolan a::h (.) (--)
 32 Suvi reippaasti nyt
 33 Paolo Angelo (--)
 34 Rolan aha::
 35 Suvi saat lukea hetken.
 36 Seija (haistele)
 37 Radimir kiitos,

Tässä esimerkissä 12 Radimirin muodostamassa *mä haluan* -indikatiivirakenteessa (rivi 19) on tapahtunut kehitystä edellisten tuntien vaihtelevaan käyttöön verraten. Radimir tuottaa nyt rakenteen kanssa oikean muodon, yksikön 1. infinitiivin: *mä haluan luk- (0.6) lukea Metro-lehteä*. Samoin tunnin lopulla Radimir muodostaa myös kieliopillisesti oikean objektin *haluan tämän* avustaja Seijan kysyessä Radimirin toivetta otettavista kopioista.

Tällä viidennellä tutkimallani tunnilla Radimir käyttää indikatiivirakennetta myös kielteisenä:

Esimerkki 13. *ma e halu.*

01	Suvi	Radimir mitä sä teet nyt piirrä se mammut- lopetappa se pelleily nyt?
02	Radimir	m:: (.) mina piirra.
03	Suvi	no sit väritä se on minkä värinen.
04	Radimir	ma e halu.
05	Suvi	ja aro pitää kans värittää,

Huomattavaa on, että aiemmalla tunnilla, alaluvun 5.1.4 esimerkissä 11, Radimir tuotti muodon oikein. Tämänkertaisessa esimerkissä 13 rivillä 4 muoto on vielä puutteellinen ja kieltoverbin yksikön 1. persoonan muotoa edustaa pelkkä vokaali *e*. Radimir kuitenkin saa reaktion opettajalta eli tulee ymmärretyksi. Radimirin kielessä *mä haluan* -rakenne on siis myönteisenä tullut produktiiviseksi. Radimir osaa jo soveltaa sitä erilaisiin tilanteisiin ja sekä verbiketjuna että objektin kanssa, mutta kielteisenä rakenne hakee vielä muotoaan. Aiemman tunnin esimerkissä 11 muodollisesti oikea rakenne saattaa olla aiemmin samalta tunnilta saadun mallin mukainen, kun taas oma muoto ei ole vakiintunut.

6.1.6 Kuudes tunti

Kuudennen oppitunnin ajankohta on helmikuun loppu ja tunnin aiheena on ruoansulatuselimistö. Aihetta on pohjustettu edellisenä päivänä, ja tällä tunnilla aluksi kerrataan sanastoa, sitten oppilaat piirtävät ruoansulatuselimistöön kuuluvia sisäelimiä ja kiinnittävät ne osiksi alkukevään laajempaan projektityönä tehtävään ihmiskehoon.

Kuudes tunti poikkeaa aiemmista siinä, että ensimmäistä kertaa tällä tunnilla pystyy havainnoimaan pitkäkestoista vuorovaikutusta Radimirin ja aikuisen välillä. Opettaja neuvoo (taustalla) ruoansulatuselimistön piirtämistä ja hoputtaa siinä eteenpäin, mutta päähuomioni on Radimirin ja sijaisavustajan keskustelussa, jossa Radimir yrittää saada paikan pöytien välissä ja sijaisavustaja ohjaa häntä toistuvasti muualle istumaan. Radimir siis änkeytyy ryhmätyöpöydässä kahden pöydän väliin, kapeaan aukkoon seinää vasten, ja haluaisi sille paikalle tuolin itselleen. Tehtävä on lähtökohtaisesti mahdoton, koska paikka on kahden työpöydän saumakohtassa ja muiden lasten ja pöytien jalat estävät tuolin asettamista Radimirin valitsemaan

kohtaan. Huomattavaa on Radimirin sitkeys tässä monikielisessä ja monipolvisessa direktiivien ketjussa.

Radimir pyytää tai vaatii tuolia toistuvasti erilaisilla direktiivisillä puheenvuoroilla. Näitä tuolinpyyntöpuheenvuoroja on yhteensä 17, osa myös englanniksi ja venäjäksi. Esimerkkien 14–17 keskusteluista ja niiden väleistä on jätetty pois sellaisia kohtia, jotka eivät liity Radimirin aloittamaan ja sijaisen kommentoimaan tuolitopiikkiin. Suomeksi Radimir aloittaa pyynnot kaksikielisellä ilmauksella, jota toinen oppilas Eimar vahvistaa omalla pyynnöllään. Radimirilla ainoastaan *tuoli* on suomeksi, muu lause englannin kielellä. Jo tässä vaiheessa sijaisavustaja kiinnostuu Radimirin yrityksestä (rivi 16).

Esimerkki 14. Tuoli osa 1/4

01	Radimir	((kurkottelee kahden pöydän välisestä aukosta))
02	Radimir	GIVE (.) GIVE me TUO::LI please,
03	Sirpa	(---)
04	Rolan	£ää:: ähh£
05	Eimar	give me tooli please.
06	Eetu	sa oled muutunud vähe. (.) selle ajaga. (.) no.
07	Eimar	mina ootan (.) hääh
08	Sirpa	odota,
09	Radimir	aa::u.
10	Sijaisavustaja	HEI,
11	Sirpa	ui sun päälle (--)
12	Sijaisavustaja	NO NO NO.
13	Rolan	"hahaha"
14	Eetu	hahaahah
15	Eimar	aah (.) superkumi::.
16	Sijaisavustaja	Radimir mikäs tossa nyt oli ajatuksena.

Ensimmäinen tuolipyyntö rivillä 2 on siis verbin osalta imperatiivissa, suomenkielinen objekti perusmuodossa eli oikeassa muodossa myös suomenkieliseen imperatiiviseen lausumaan ajateltuna. Tilanteen jatkuessa Radimir yrittää nähdäkseni käyttää imperatiivia suomeksi, mutta ei pysty muodostamaan sitä täysin oikeassa muodossa:

Esimerkki 15. Tuoli osa 2/4

01	Radimir	opetaja anta minu tuo::li.
02	Eimar	Godzilla of the life. now we`ll kill you.
03	Radimir	äh tuolia.
04	Sijaisavustaja	hm hm hei (--)
05	Sirpa	NONI nyt alkakaa PilRtää muuten me ei saada mitään ruoansulatuselimistöjä, (.) meille.

Tämän esimerkin 15 rivin 1 *opetaja anta minu tuo::li.*-lausuman tulkitseen *antaa*-verbin imperatiivimuodoksi, ja samalla imperatiiviseksi direktiiviksi (§1647) , koska se on suora käänös edellisestä pyynnöstä. Lausuman alussa on puhutteluilmaus (VISK § 1651) , jolla Radimir kiinnittää opettajan huomion. Lausuman funktio on mielestäni käsky tai kehoitus lauseyhteydestä ilmenevän tiukkuuden perusteella (VISK § 1645). Objektin sijanvalinnassa Radimir kokeilee kahta eri muotoa, kun hän korjaa lausumaansa muotoon *äh tuolia* rivillä 3. Kumpaankaan muotoon ei tule vahvistusta opettajalta, vaan opettaja sivuuttaa Radimirin vuorot ja kannustaa piirtämään.

Seuraavaksi Radimir jatkaa pyyntöjen sarjaa *mä haluan* -rakenteella ja eri kieli- sillä vahvistuksilla pyyntöönsä (rivit 1, 7 ja 11). Radimir kohdistaa pyynnot Rolanille sekä englanniksi (rivi 33) että venäjäksi (rivi 37). Rolan vastaa kummallakin kielellä, mutta ei auta Radimiria. Sijaisavustaja selittää Radimirille, ettei tuolin saaminen paikkaan ole mahdollista.

Esimerkki 16. Tuoli osa 3/4

01	Radimir	(ma haluun) tuoli.
02	Sijaisavustaja	nii::.
03	Eimar	Rolan. (.) I could take (here).
04	Eetu	НО ПОШЁЛ ТЫ НАХУЙ. ((suom. NO MENE SINÄ VITTUUN.))
05	Sijaisavustaja	(---)
06	Rolan	I don't have that (.) (kummek),
	---	---
07	Radimir	можно мне стул, ((suom. saanko tuolin,))
08	Eetu	you have liitu.
09	Sirpa	shh nyt puhutaan suomee (.) hei täs on tää kumi (älä heitä).
10	Sijaisavustaja	(---)
	---	---
11	Radimir	give me TUOLI::.
12	Eetu	siin ei ole (--) normaalsemaks minna.

- 13 Sijaisavustaja (---)
 14 Rolan superkumi (.) jumping superkumi.
 15 Sirpa nyt sit piirretään,
 --- ---
 16 Eetu no mida teha.
 17 Radimir **tuoli::**
 18 Sirpa niin. (.) että mikä on sun ruuansulatuselimistö piirrä ton mallin
 mukaan piirrä,
 --- ---
 19 Sirpa (--) enemmänkin (-)
 20 Radimir **OPETAJA:: (.) MÄ HALUAN TUOLI::**,
 21 Sirpa siellä on sun (keuhko).
 22 Sirpa oma syy jos se (-).
 23 Sijaisavustaja miten sä oot tommoseen paikk(h)aan. (.) yhdessä s(h)ov(h)itt(h)an(h)u
 itt(h)es.
 24 Radimir **fmä tuu (aa tuolia::)£.**
 25 Ebba mheheheh
 26 Eimar Radimir.
 27 Sijaisavustaja siis tuonne vai.
 28 Sirpa (--)
 29 Eetu Ebba vaata sul kopsud tulevad õlgadest välja ve.
 30 Eimar you got. (.) you (.) you got coloured ää (.) aivo.
 31 Radimir **давай YOU, ((suom. anna YOU,))**
 32 Ebba verd näha.
 33 Radimir **give me (0.8) give me Rolan tuoli.**
 34 Eetu hehehehah
 35 Ebba ma tean jaa, mul tuleb vist liiga suur see.
 36 Eimar give me your penis::.
 37 Radimir **Ролле дай мне пожалуйста стул.**
 ((suom. Rolle anna minulle ole hyvä tuoli.))
 38 Sirpa kun Eetu,
 39 Rolan не пошёл нахуй, ((suom. ei mene vittuun,))
 40 Sijaisavustaja siis Radimir ei siihen saa tuolia millään.
 41 Eetu sitten ma teen oma ihmi-
 42 Radimir **no mä KATso::**,
 43 Sijaisavustaja no mut siis,
 44 Eimar mine otta oma tuoli::.

Tämän esimerkin 16 *mä haluan* -rakenteissa riveillä 1 ja 20 *tuoli* on perusmuodossa. Rivillä 17 Radimir koittaa yksittäisellä sanalla ilmaista pyyntöä. ISK:n mukaan voi asioimistilanteissa pelkkä haluttava tai varoitettava asia muodostaa direktiivin (VISK § 1677). Tässä määräkonteksti antaa direktiivitulkinnan. Sijainen kommentoi Radimirin paikan mahdottomuutta rivillä 40, mutta Radimir vänkää vastaan rivillä 42; hän haluaa itse kokeilla, menisikö tuoli siihen paikkaan.

Radimirin tuolitopiikki jatkuu vielä kerran, kun hän yrittää vedota opettajaan ja sijaisavustajaan.

Esimerkki 17. Tuoli osa 4/4

- | | | |
|----|----------------|--|
| 01 | Sijaisavustaja | ei, (.) e-, (0.6) et, (.) e::t sä voi tätä ottaa (kuules), (.) ei ei, (0.5) ensinnäkää se ei sovi tohon pöydän ympärille mitenKÄÄ. |
| 02 | Radimir | (joo.) |
| 03 | Eetu | tuoli:: |
| | | --- --- |
| 04 | Radimir | (tuoli.) |
| 05 | Eetu | ih, (0.5) ih, (0.7) ih, (1.0) ih, (0.8) njii::? |
| | | --- --- |
| 06 | Radimir | pieni tuolija? |
| 07 | Sirpa | mut ei oo nyt väliä kummin päin sä teet. |
| | | --- --- |
| 08 | Sijaisavustaja | hei. (0.7) Radimir sä et saa sitä tuolia sinne miTENKÄÄN. (.) et ai- jos se tuoli on noin niin se ei onnisTU. |
| 09 | Radimir | mä (.) istu::n, |
| 10 | Radimir | nnrrghh |
| 11 | Sijaisavustaja | kato n- toi pöytä on noin kato nyt itekin. |
| 12 | Sijaisavustaja | ei se, (0.8) se ei ole yksin eikä kaksin kerroin mahdollista, (1.8) jos sä oot näin päin nii (itsä) tässä sitte. |
| 13 | Radimir | и чё::? ((suom. entä sitte::n?)) |
| 14 | Radimir | ну ДАЙ-ка, ((suom. no annas nyt)) |
| 15 | Rolan | mm:: mm:: |

Esimerkin 17 tuolitopiikin neljännessä ja viimeisessä osuudessa tulkintani mukaan Radimir on jo tajunnut, ettei tuolia ole tulossa, mutta ei vielä halua päästää irti aiheesta ja siirtyä tekemään muuta. Hän ehdottaa tuolin ottamista vielä parilla yksittäisellä nominilausekkeella riveillä 4 ja 6. Rivillä 9 Radimir käyttää indikatiivista väitelausetta, jonka senkin voi tässä tulkita direktiiviksi (VISK § 1663–1666). Radimir vaihtaa lopussa riveillä 13 ja 14 viimeiset pyynnöt ja kommentit venäjäksi, tämä vaikuttaa kuin hän puhuisi enemmän itselleen kuin opettajalle. Tämä on egosentristä puhetta, jota käsittelen tarkemmin luvussa 7. Kun Radimir ei saa tuolia, hän poistuu hetkeksi tilanteesta paperit mukanaan ja tulee myöhemmin takaisin pöydän ääreen ja tavalliselle istumapaikalle.

Tällä analyysini kuudennella tunnilla Radimir käyttää edelleen *odota-* ja *kato-* verbejä imperatiivissa. *Mä haluan* -rakenteita on useita, uutena verbi *mä tarvin* samassa käyttöyhteydessä.

Esimerkki 18. Mä tarvin suo::

01	Radimir	what ä? (.) misä (.) mitä minä teke.
02	Sirpa	sinä piirrät ruuansulatuselimistön.
03	Radimir	mä ha- mä ha-,
04	Eetu	ma tarvitsen tota oma skeletoni tähän.
05	Sirpa	sitte mutta etsä viel tartte.
06	Radimir	opetaja mä tarvin SUO::? (.) (ope)
07	Eetu	minulla niitä ei ole (.) hh .hh hh (.) hh .hh hh
08	Sirpa	eiksulla keuhkoja vielä.

Esimerkissä 18 rivillä 6 tulkitsemän tämän samalla tavoin direktiiviseksi indikatiivilauseeksi (VISK § 1663–1665) kuin *mä haluan* -rakenteetkin. Ilmeisesti kyse on siitä, että Radimir haluaisi lähelleen nähtäville suoliston mallin. Tässä Radimirin pyyntö jää huomiotta, koska opettaja keskittyy toiseen keskusteluun. Malli on kuitenkin luokan seinällä nähtävissä, koska opettaja myöhemmässä keskustelussa viittaa siihen opastaessaan piirtämistä.

Tunnin lopussa Radimir käyttää vielä puhuttelua ja direktiiviksi asiayhteydessään tulkittavaa ilmausta *opetaja väliTUNti* (VISK 1677), jossa tarkoitus on kiinnittää opettajan huomio uloslähtöön.

6.1.7 Seitsemäs tunti

Seitsemäs analysoimani tunti on taltioitu maaliskuun loppupuolella. Tällä tunnilla käsitellään adjektiiveja ja tehdään sanastotehtäviä, joissa aiheina ovat koti, huoneet ja huonekalut. Tunti on pääosin opettajajohtoista omassa pulpetissa työskentelyä. Radimir tekee tunnilla ensin omat tehtävänsä ja auttaa sen jälkeen portugalinkielistä vasta kevätpuolella luokkaan tullutta nuorempaa oppilasta.

Tällä tunnilla Radimir käyttää paljon puhutteluja (*opettaja*), ja toistelee sanaa *apua* joko puhuttelun kanssa tai ilman. Seuraavassa esimerkissä 19 tilanne on sellainen, että muut vitsailevat oppilaille hankalista syömisverbeistä ja Radimir tekee sanastotehtävää, johon tarvitsee opettajan neuvoa. Radimir miettii ensin ääneen ratkaisua ja pyytää sitten opettajaa avuksi rivillä 1. Seuraavaksi Radimir yrittää kiinnittää huomion itseensä puhuttelun (rivi 6) ja *apua*-toistojen (rivit 14 ja 22) yhdistelmällä. Puhuttelu kohdistaa lausumat opettajalle (VISK § 1651) ja *apua* on partitiivimuotoinen ilmaus, joka voidaan yksittäin tulkita direktiiviksi (VISK § 1677).

Esimerkki 19. Apua

01	Radimir	aa .hh se on JUOMA- (.) opetaja apua,
02	Sijaisavustaja	mä en nyt,
03	Ebba	ää (lau tie.) (.) mitä on hotkii.
04	Suvi	eiku vaan yksi hyvä se ois autoilevat.
05	Radimir	opetaja,
06	Radimir	opetaja,
07	Sijaisavustaja	hotkii siis se on syödä silleen hätäsesti hrau hrau hrau
08	Suvi	ymmärrätkö yksi henkilö.
09	Suvi	nii. (0.6) tossa mä luulen et nyt on vaan yks,
10	Radimir	aa?
11	Ebba	Eetu.
12	Ebba	hehhehemheheheheh
13	Sijaisavustaja	n(h)o j(h)oo hohhoh hahhahhahhahhahhah .hh hahhahhah hah.hh et tää hehheh siis ku tää on hotkii niin Ebba Eetu hihhihihihihihihihihihi .hh voi ei.
14	Radimir	apua.
15	Suvi	£mitä£ hahhahhah
16	Ebba	mheheh heheh
17	Suvi	oioi hihhihihihihi
18	Rolan	a? ((suom. mitä))
19	Ebba h	ehheh .hh hehheheheheh
20	Suvi	hihhihihihihihihi .hh £aika hyvä mut mistä sä tiedä- ai niiku sä esitit sitä£.
21	Ebba	mm mk mhmhm.
22	Radimir	a::puu,
23	Ebba	mhh hehhehehe
24	Sijaisavustaja	£nii joo hohhohhoh et tuli mieleen heh .hh mutta Ebba sinä sanoit sen en minä.£
25	Radimir	opetaja (1.4) a- a se on JUOmislasi, ((suom. opetaja (1.4) ent- entä se on JUOmislasi?))
26	Ebba	ehheheheh
27	Suvi	heh .hh ei kun toi on se mikä oli tämä.
28	Suvi	((näyttää Radimirin pöydällä olevasta paperista oikeaa ratkaisua))

Radimirin avunpyynnöt jäävät aluksi huomiotta, kun opettaja on neuvomassa toista oppilasta luokan toisella puolella. Toisella avunpyyntökerralla opettaja tulee keskustelemaan Radimirin kanssa ja auttaa häntä tehtävässä eteenpäin. Radimir ehdottaa tehtävän ratkaisuksi *juomislasiä*, mutta opettaja johdattelee näyttämällä paperia ja tuottaa itse oikean vastauksen näyttämällä oikean kohdan. Nämä ovat korjauskäytänteitä, joita johdannossa esitelty Päivärinta (2017) on myös huomannut luokassa käytettävän.

Seitsemännellä tunnilla Radimirin imperatiivisten verbien joukko kasvaa kahdella. Radimir käyttää myös tuttuja *odota*- ja *kato*-imperatiiveja, mutta uusina tällä tunnilla tulevat *sano*- ja *tee*-verbit. Esimerkistä 20 riviltä 11 näkyy, kuinka Radimir muodostaa direktiivin *sano* vähän kuin vahingossa, hiljaisena yksittäisenä vuorona, eikä varsinaisesti tunnu kohdistavan sitä kenellekään. Itse asiassa vuoro onkin kohdistettu Radimirille itselleen.

Esimerkki 20. Sano

01	Radimir	opetaja mikä se on? (.) se on computer or: .hh (0.6) vain IKKUNA, mikä se on,
02	Paulo Angelo	minä tiedän. (.) (---)
03	Paulo Angelo	(-)
04	Suvi	eiku se on se mistä sä katsot itseä.
05	Radimir	se on ikkuna?
06	Suvi	eikun se mistä sinä katsot itseä. (0.7) sä näät oman,
07	Radimir	aa pelli,
08	Suvi	niin.
09	Radimir	okei.
10	Sijaisavustaja	hm hm
11	Radimir	(sano.)
12	Suvi	nonii just toi.

Opettaja seisoo lähellä Radimiria ja reagoi pienellä viiveellä kommentoimalla jotakin siihen, mitä Radimir on tekemässä. Muodoltaan *sano* on imperatiivi (VISK § 1645) ja funktioltaan tämän verbin voisi ehkä tulkita heikoksi pyynnöksi, jos se olisi kohdistettu opettajalle. Tässä kuitenkin analyysini mukaan kyse on Radimirin egosentrisestä puheesta, johon palaan tarkemmin luokan monikielisyyttä kuvaavassa luvussa.

Egosentrinen puhe liittyy tilanteisiin, joissa Radimir puhuu itselleen ja kommentoi hiljaa omaa toimintaansa.

Kun Radimir on saanut omat tehtävänsä valmiiksi, opettaja ohjaa hänet auttamaan Paulo Angeloa. Tehtävänä on opetella metsän eläinten nimityksiä ja asettaa nimeämislaput oikeille paikoille tehtäväpohjaan. Aluksi Paulo Angelo vastaa suullisesti (rivi 6). Loppupuolella vuorovaikutus sanallisesti on melko yksipuolista, mutta Paulo Angelo sijoittaa tehtäväpohjaan ratkaisulappuja Radimirin ohjeiden mukaan (rivit 23 ja 28). Radimir kannustaa sanalla *tee* Paulo Angeloa tätä auttaessaan:

Esimerkki 21. Viiva

01	Suvi	Rolan avaa vihko ja kirjoita että me pääsemme välitunnille Radimir mene Paulo Angelon viereen, (0.8) auttamaan?
02	Radimir	miten minä auttamaan (Paulo Angelo).
03	Suvi	elikkä anna vinkkejä vihjeitä. (0.5) älä kerro suoraan Paulo Angelon viereen,
04	Paulo Angelo	(---)
05	Radimir	hy okei (0.6) mikä sana, ((suom. no okei (0.6) mikä sana,))
06	Paulo Angelo	jänis,
07	Suvi	eli mistä se löytyy täältä, (.) Radimir, (0.7) mistä se löytyy mikä sivu,
08	Radimir	se on (0.6) see sivu,
09	Suvi	nii,
10	---	---
11	Radimir	valmis.
12	Radimir	.hh ja viel (1.0) se on .hh
13	Rolan	(epa)
14	Suvi	mikäs oli toukokuu.
15	Radimir	tee se on kato hh .hh m
16	Rolan	(--)
17	Rolan	aa (0.7) Ei tiedä.
18	Radimir	diivah (.) yksi diiva on kaksi sanoja, ((diiva=viiva))
19	Radimir	((osoittaa Paulo Angelolle, mihin sanalappu laitetaan))
20	Suvi	mikä on huhtikuu,
21	Rolan	April?
22	Radimir	se on (.) j- ja viiva .hh se on metsäeläin?
23	Paulo Angelo	((laittaa sanalapun paikalleen))
24	Suvi	mikä tuli Aprilin jälkeen.
25	Rolan	May,
26	Suvi	niin ih hihhih
27	Radimir	a se on .mt (0.7) hirvi .hh pöllö (.) jänis kettu (0.7) orava (ja) sammakko karhu ja kaikki .mfshh
28	Radimir	((osoittaa tehtäväpohjaa))
29	Paulo Angelo	((asettelee muutaman lapun Radimirin ohjeiden mukaan))

Tässä esimerkissä 21 rivillä 15 *tee* ja myös *kato* ovat selviä imperatiiveja, jotka voisivat viitata käskyynkin, mutta lauseyhteydestä päättelen niiden funktioksi pikemmin neuvon antamisen (VISK § 1645). Tässä Radimir ottaa itselleen opettajan roolia, ja pystyy hieman yllättävästi siinä käyttämään imperatiivimuotoa, jota ei muuten tuota puheissaan. Samalla Radimir sanallisesti (rivit 5, 15 ja 18) ja näyttämällä (rivit 17 ja 28) pyrkii selventämään tehtävänantoa toiselle oppilaalle, osittain myös tekemään tehtävää toisen puolesta.

6.1.8 Kahdeksas tunti

Kahdeksas tutkimani oppitunti on Long Second -aineiston viimeinen tallennettu tunti huhtikuun alusta. Luokassa on sijainen ja sijaisavustaja. Tunti ei ala odotusten mukaisesti, koska oppilaat odottavat liikuntatuntia. Järjestäytymiseen menee alussa aikaa.

Tällä tunnilla oppilaat pelaavat Muumi-Aliasta niin, että jokainen saa omalla vuorollaan selittää muutaman kuvan. Tunnilla Radimir käyttää jo monipuolisesti erilaisia direktiivisiä ilmaisuja. Mukana on edelleen verbittömiä rakenteita, mutta myös selviä imperatiiveja ja indikatiivilauseita. Tällä tunnilla Radimir tuottaa myös koko aineiston ainoan direktiivisen konditionaalimuotoisen kysymyksen. Tämä tapahtuu siirtymävaiheessa, jossa oppilaat ovat menossa pelipöydän ääreen. Tässä hetkessä tunnelma on tavallista oppituntia rennompaa. Silloin Radimir kiinnittää opettajan huomion puhuttelulla ja ehdottaa musiikin kuuntelua.

Esimerkki 22. Voisko sä laittaa musiikin

01	Sijaisopettaja	eli aina yksi selittää? (1.2) sen aikaa kun, (1.5) ehtii? (0.7) ja sillä aikaa kaikki muut saa arvata? (2.3) ja se joka arvaa oikein? (1.7) niin se saa pisteen eikä niin.
02	Rolan	m mm mm m m m m (--) m m m m m
03	Sijaisopettaja	onko nyt ymmärretty. --- ---
04	Sijaisopettaja	hyvä. (.) sitte siirrytään tonne taakse et tarvii. (.)et tarvii
05	Radimir	opetaja voisko sä laittaa musiikin,
06	Sijaisopettaja	El,
07	Sijaisopettaja	nonii, (1.5) mennää.
08	Radimir	ваше время истекло, ((suom. teidän aikanne kului umpeen,))

Analysoin Radimirin esimerkissä 22 rivillä 5 käyttämän ilmauksen *voisko* konditionaali ('voisitko'). Tässä konditionaali on tulkittavissa kohteliaisuutta ilmaisevaksi. Ison suomen kieliopin mukaan tällaisessa konditionaalisen verbimuodon sisältävässä interrogatiivilauseessa yhdistyvät konditionaaliin sisältyvä pyynnön merkitys ja interrogatiivin vaihtoehdot salliva merkitys, ja niitä käytetään erityisesti kutsuissa ja pyynnöissä (VISK § 1662). Radimirilla sen funktio on pyyntö. Tässä opettaja tosin sivuuttaa pyynnön nopealla kiellolla, ja tunti jatkuu peliohjeiden antamisella. Radimir on kuitenkin saanut vastauksen, eli tullut taas ymmärretyksi. Tähän pyyntöön sopii mielestäni Tannerin (2012) luokittelu, jonka mukaan osa pyynnöistä on kysymyslauseen muotoisia. Samoin Haapalan (2003) idea tutuista ja tuntemattomista voisi toimia tässä: Sijaisopettaja on omaa opettajaa vieraampi, ja siksi hänelle puhutaan kohteliaammin.

Pelaamisen alussa käydään neuvottelua ensin nappuloista ja sitten pelivuoroista. Nappulat arvotaan, mutta pelivuoroonsa Radimir pyrkii vaikuttamaan keskustelussa direktiiveiksi tulkittavilla finiittiverbittömillä lausumilla (VISK § 1677).

Esimerkki 23. Minä ensimmäinen

- | | | |
|----|----------------|---|
| 01 | Sijaisopettaja | no::ni, |
| 02 | Eetu | opettaja ma kerroin että minä olen se koht kun ma tulin tänne luokkaan. |
| 03 | Radimir | ei oo hä- (.) ei oo hänen san- |
| 04 | Rolan | mutta hä- (.) mutta hä- (0.6) mutta hän ei sano hänele, |
| 05 | Sijaisopettaja | antakaapa tänne? |
| 06 | Radimir | minä ensimmäine, |
| 07 | Sijaisopettaja | Radimir ja, (.) anna tänne. (1.1) anna. (.) anna kiitos minulle? |
| 08 | Radimir | miksi, |
| 09 | Sijaisopettaja | Rolan anna minulle? |
| 10 | Radimir | блядь. ((suom. vittu.)) |
| 11 | Sijaisopettaja | kiitos, |
| | --- | --- |
| 12 | Radimir | minä ensimmäinen, |
| 13 | Radimir | minä ensimmäinen, |
| 14 | Sijaisopettaja | öh, |
| 15 | Rolan | minä ensimmäine. |
| 16 | Eetu | kivi paber sakset. |
| 17 | Rolan | ää (.) e::i ei hän on ensimmäinen? |
| 18 | Sijaisopettaja | tää, |

- | | | |
|----|----------------|--|
| 19 | Radimir | ni hän toinen? |
| 20 | Rolan | si sii siksi kun hä- kun kun sä aina hän ensimmäine siksi minä tulen
(ensimmäine) toinen sitten hän kolmas ja hän neljäs. |
| 21 | Sijaisavustaja | no eiksen vois pyörittää päinvastaisesti koska Paulo Angelo oli
viimesenä sai n- nappulan niin hän vois alottaa vai, |
| 22 | Sijaisopettaja | juuri niin. |

Radimirin *minä ensimmäinen* -lausumista ensimmäinen rivillä 6 on pyyntö siitä, että hänelle arvottaisiin nappula ennen muita, kaksi seuraavaa riveillä 12 ja 13 neuvotte-
lua vuoroista. Tavallaan Radimir saakin tahtonsa läpi, mutta varsinaisesti järjestys
päätetään pelipöytään asettumisjärjestyksen mukaan. Näitä verbittömiä rakenteita
pidän direktiiveinä, koska Radimir selvästi ohjaa niillä pelin alkua. Funktioltaan lausu-
mat ovat ehdotuksia tai kehotuksia.

Tunnilla peliä on tarkoitus pelata pelkästään suomeksi, mutta välillä oppilaat
käyttävät myös englantia tai venäjää. Kiinnostava on erityisesti Radimirin yritys käyt-
tää venäjää apukielenä toisen venäjänkielisen pojan ollessa arvuutusvuorossa.

Esimerkki 24. Venäjäksi

- | | | |
|----|----------------|--|
| 01 | Rolan | ää (.) .hh mthh (.) mitä me teet kun me:: te- ku- ku- kun me teet ну
подожди (отку-) подожди (.) kun me teet sen,
((suom. ää (.) .hh mthh (.) mitä me teet kun me:: te- ku- ku-
kun me teet no odota (mi-) odota (.) kun me teet sen,)) |
| 02 | Radimir | LAltaa, |
| 03 | Eetu | подож- ((suom. odot-)) |
| 04 | Radimir | LAltaa, |
| 05 | Radimir | скажи мне по-русски , ((suom. sano minulle venäjäksi,)) |
| 06 | Rolan | ääm (.mt .mt) ää ä letter LETter (.) o mitä sä sano letter, |
| 07 | Paulo Angelo | (zokonen.) |
| 08 | Paulo Angelo | umparesto. |
| 09 | Eetu | kirja. |
| 10 | Sijaisavustaja | (--) |
| 11 | Radimir | читай ja lue luje, ((suom. lue ja lue ja luje,)) |
| 12 | Eetu | ei. |
| 13 | Rolan | ei, (.) a mi- mitä sä ku (.) kun sä haluat TEET (.) sen, |
| 14 | Radimir | скажи мне по-русски, (1.7) по-русски скажи ,
((suom. sano minulle venäjäksi, (1.7) venäjäksi sano,)) |
| 15 | Eetu | e::i. (.) ei voi venäjäksi kertoo. |
| 16 | Rolan | joo mä en sano. |

Esimerkissä 24 nähdäkseni innostava pelitilanne ja muiden venäjänpuhuminen pelin aikana saa Radimirin pyytämään myös selityksiä venäjäksi riveillä 5 ja 14. Vaikka muut venäjänkieliset oppilaat tuntuvat muuten pitävän venäjän käyttöä apukielenä täysin hyväksyttävänä peliin liittyvässä keskustelussa, tässä he eivät suostu Radimirin ehdotuksiin. Sekä Rolan että Eetu kommentoivat asiaa suomeksi riveillä 15 ja 16 ja hylkäävät Radimirin pyynnön, koska sääntöjen mukaan peliä pelataan suomeksi. Venäjän sijaan Rolan on hetken vaihtamassa kieltä englanniksi ensimmäisen pyynnön jälkeen rivillä 6, mutta palaa takaisin suomeen. Englanti ilmeisesti olisi luokan lingua francana hänestä sellainen kieli, jolla ei suljeta muita pois pelistä, ja siksi venäjää hyväksytympi. Pikelnerin (2018) mukaan Radimirin ja Rolanin yhteinen kieli yleensä on venäjä, mutta pelin sääntöjen vaikutuspiirissä Rolan poikkeuksellisesti ei mene mukaan venäjän puhumiseen.

Radimir imperatiivisten ilmausten valikoima täydentyy tällä tunnilla *näyttää-* ja *piirtää-*verbeillä, kun hän ohjaa pelikaveriaan antamaan selvempiä vihjeitä. Nämä imperatiivit ovat prototyyppisessä muodossa yksikön 2. persoonassa (VISK § 1648).

Esimerkki 25: Näytä kuva

- | | | |
|----|----------------|--|
| 01 | Sijaisopettaja | ja sitte viimenen, |
| 02 | Radimir | ikkuna, |
| 03 | Eetu | ikkuna. (.) hei. (.) näytä. |
| 04 | Radimir | ты дерьмо, ((suom. sinä olet paskiainen,)) |
| 05 | Radimir | näytä kuva ja nä- |
| 06 | Eetu | rautati- |
| 07 | Rolan | näin, |
| 08 | Radimir | ты жопа (.) piirrä, ((suom. sinä olet tyhmä (.) piirrä,)) |
| 09 | Sijaisavustaja | mm, |
| 10 | Rolan | silmit heh (.) piirrä (.) paperi (.) PIIRUSTUS? |
| 11 | Sijaisavustaja | (tai) |
| 12 | Sijaisavustaja | tai. |
| 13 | Radimir | mitä se on. |

Esimerkissä 25 *näytä-*imperatiivin Radimir tuottaa hetken toisen oppilaan jälkeen, eli siihen hän saa mallia aiemmin puhuneelta oppilaalta (rivit 3 ja 5). *Piirrä-*imperatiivin

Radimir puolestaan tuottaa itse ensimmäisenä rivillä 8 ja toimii samalla mallina seuraavalle puhujalle. Molemmat imperatiivit tulkitseen funktioltaan käskyiksi tai kehoituksiksi.

Odottaa-verbi on Radimirille jo ennestään tuttu, ja pelissä Radimir käyttää toistuvasti direktiivinä tämän verbin imperatiivia yhdistettynä indikatiiviseen *mä tiedän*-lauseeseen. Esimerkissä 26 varsinkin rivin 3 imperatiivin Radimir esittää painokkaasti.

Esimerkki 26. Mä tiedä

01	Rolan	NO (.) MÄ SANOISIN.
02	Sijaisopettaja	joo kyllä mutta mikä se on suomeks. (.) sanoit englanniks.
03	Radimir	MÄ TIEDÄ, (0.8) ODOTA.
04	Radimir	((lähtee paikaltaan hakemaan sanakirjaa))
05	Paulo Angelo	kiit kiit öö öö::,
06	Eetu	noh? (.) noh?
07	Radimir	mä tiedä odota,
08	Sijaisopettaja	arvaa vaan.

Esimerkissä 26 Radimir ei tiedä sanaa suomeksi, mutta ilmeisesti muistaa nähneensä sen sanakirjassa. Hän siis lähtee paikaltaan hakemaan kirjaa ja yrittää pysäyttää pelin siksi aikaa. Sijaisopettaja kuitenkin ohjaa pelin jatkumaan välittömästi. Riveillä 3 ja 7 Radimirin lausumien funktio on tulkintani mukaan käsky tai painokas pyyntö. Yhteensä esimerkin 26 *mä tiedä odota* -rakenne toistuu tunnilla neljä kertaa, ja näiden valossa näyttää siltä, että *mä tiedä* -rakenne on tässä vaiheessa kielenopiskelua vakiintunut Radimirin kieleen ilman persoonan päätettä.

6.2 Yhteenveto Radimirin direktiivien rakenteista

Valmistavan luokan aikana Radimirin suomenkielisissä direktiivisissä ilmauksissa tapahtuu kehitystä lausumien pituudessa, kompleksisuudessa, monipuolisuudessa ja muotojen oikeellisuudessa. Syksyn alussa Radimirin suomen kieli kaikkineen on vielä niukkaa ja lausumat lähinnä yksisanaisia, tällöin myös direktiivit ovat yksittäisiä sanoja. Syksyn kuluessa direktiivien kieleen tulee pitempiä substantiivilausekkeita,

joihin Radimir pystyy marraskuussa lisäämään myös verbin. Marras-joulukuun vaihteessa hän tuottaa ensimmäiset imperatiivi-ilmaukset *odota* ja *kato*, ja myönteiset *mä haluan* -rakenteet vahvistuvat niin, että Radimir pystyy tuottamaan myös objektin oikeassa muodossa. Tässä vaiheessa Radimir puhuu luokassa jo muutenkin enemmän ja pitempiä lausumia suomeksi.

Kevätpuolella tammikuussa tutut imperatiivit *odota* ja *kato* toistuvat, ja uutena Radimir hakee muotoa kielteisille *mä en halua* -direktiiveille. Helmikuun tunnilla Radimir yrittää muodostaa imperatiivia sanasta *antaa*, ja kieleen *mä haluan* -rakenteen vaihtoehdoksi tulee *mä tarvin*. Maaliskuussa Radimir käyttää uusia imperatiiveja *sano* ja *tee*. Myös partitiivimuotoinen nominilauseke *apua* on tullut uutena hänen ilmaisuvarastoonsa. Huhtikuussa Radimir muodostaa ensimmäisen konditionaalisen pyyntönsä, ja imperatiiveista käytössä ovat entisten lisäksi uudet *näytä* ja *piirrä*.

6.3 Radimirin direktiivit vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta

Valmistavalla luokalla vuorovaikutus suomeksi on keskeinen oppimisen kohde. Radimir muodostaa direktiivinsä vuoroiksi keskusteluun ja hakee niillä kontaktia luokan aikuisiin ja lapsiin.

Keskustelunalyysi pohjautuu keskustelussa sekventaalisesti jäsentyneisiin toimintajaksoihin. Liisa Raevaaran (2016) mukaan toimintajaksoissa keskustelijat osallistuvat keskusteluun tuottamalla toisiinsa kytkeytyviä vuoroja, jotka muodostavat toiminnallisia kokonaisuuksia. Erilaisilla toimintajaksoilla on omat rakenteensa. Nämä rakenteet ovat eräänlaisia vuorovaikutusta ohjaavia kehyksiä, jotka ohjaavat keskustelijoita tuottamaan ja tulkitsemaan vuoroja. Tyypillisiä toimintajaksoja ovat vierusparit, esim. kysymykset ja vastaukset, ja niiden laajennukset. Vieruspareissa kiteytyneitä toimintajaksoja ovat etu- ja jälkijäsenet ja näitä mahdollisesti täydentävät etu-, väli- ja jälkilaajennukset. Vierusparien osat voivat olla sanallisia tai kehollisia, sillä etu- tai jälkijäsen ei aina vaadi vastausta vaan keskustelija voi reagoida vuoroparin sanalliseen etu- tai jälkijäseneseen toiminnalla. (Raevaara 2016: 143–161.)

Raevaaran (2016) mukaan keskustelu on yksityiskohtia myöten järjestäytyneitä toimintaa, ja vuorovaikutustaitoihin kuuluu sanojen lisäksi sosiaalista toimintaa jäsentävien rakenteiden hallintaa. Toimijoiden keskinäinen ymmärrys rakentuu erilaisille käytänteille, joilla jokin vuorovaikutuksellinen toiminto toteutetaan. Käytännöt ja toiminnot kuitenkin limittyvät niin, että eri käytännöt sopivat samaan toimintaan, ja eri toiminnoissa käytetään samoja käytänteitä. (Raevaara 2016: 159.)

Omaan tutkimukseeni tämä linkittyy siten, että Radimir useimmiten osallistuu toimintajaksoihin tuottamalla kielellisen etujäsenen, johon opettaja aloitteen huomautuksessaan tuottaa kehollisen vastauksen tai kommentoi etujäsentä sanallisesti. Tässä siis vuorovaikutuksen osallistujat rakentavat yhdessä toimintajaksoja, joissa noudatetaan vakiintuneita sosiaalisen toiminnan kehyksiä.

Tunneilla Radimir kiinnittää usein opettajan huomiota puhuttelulla tai muilla lyhyillä huudahduksilla, mutta osa hänen yrityksistään jää vaille vastakaikua. Tämä johtuu yleensä siitä, että opettajalla on jokin tehtävä kesken toisella puolella luokkaa. Valmistavan luokan keskustelu ei muutenkaan ole aina vastavuoroista siten, että kaikkiin vuoroihin saataisiin vastapari. Luokassa on usein meneillään useita eri keskusteluja samaan aikaan, ja varsinkin opetuskeskusteluissa opettaja keskittyy opetettavaan aiheeseen liittyviin vuoroihin.

Luokan puhetilasta on välillä kilpailua, kun monta lasta on osallistuu keskusteluun ja äänessä on myös useita puhujia samanaikaisesti. Muodollisessa opetustilanteessa opettajan huomio kiinnittyy väkisinkin eniten siihen opetuskeskusteluun, jota hän itse vetää esim. neuvomalla päivän tehtävän työvaiheita. Vastapainoksi tunneilla kuitenkin on vapaita puhejaksoja, jolloin voidaan vaihtaa kuulumisia tai jutella esimerkiksi elokuvista. Tällaisiin keskusteluihin opettajat pyrkivät vetämään mukaan kaikki oppilaat.

Tainio (1997) käsittelee preferenssijäsennystä ja Sorjonen (1997) korjausjäsenystä vuorovaikutuksellisten ongelmien ehkäisijöinä ja selittäjinä. Preferenssijäsenyksessä kyse on siitä, että vierusparin jäsen voi olla odotuksenmukainen eli preferoitu tai odotuksenvastainen eli preferoimaton. Preferoimattoman jäsenen ilmaisevia keinoja ovat mm. viivytys, monipolvisuus ja selittely vastausvuorossa.

(Tainio 1997: 93–110.) Korjausjäsennyksessä käsitellään vuorovaikutuksessa ilmen-
nyttä ongelmaa. Keskustelunanalyttisesti kiinnostavaa on, kuinka osallistujat ongel-
man ratkaisevat. Ongelman ratkaiseva korjausjakso voidaan sijoittaa jo
ongelmalliseen vuoroon, vuorojen väliseen siirtymään, ongelmavuoron jälkeiseen
vuoroon tai siitäkin myöhemmäksi. (Sorjonen 1997: 111–113.)

Huomioideni mukaan Radimirin pyynnöt ovat useimmiten kielellisiä. Vuorovai-
kutustilanteessa kielellisissä pyynnöissä pätee aiemmin (luvussa 5) esitelty Sorjosen,
Raevaaran ja Lappalaisen havaitsema kioskiasioinnista tuttu minimointistrategia, ja
opettaja hyväksyy lausekkeet tai lauseet yhtä lailla preferoituina. Jos opettaja ei heti
ymmärrä pyyntöä, siitä voidaan käydä luokassa merkitysneuvottelua tai korjata pyyn-
töä korjausjäsennyksen käytänteiden mukaisesti.

Kielelliset pyynnöt ovat siis luokassa preferoituja. Kielentämätön pyyntö eli
pelkkä toiminta sen sijaan ei yleensä käy luokkatilanteessa. Pelkkä liikkuminen on
preferoimatonta, ja opettaja merkitsee sen omalla puheellaan ongelmaksi. Tämä
näkyvät esimerkissä 11 Metrolehti, jossa Radimir rivillä 2 juoksee hakemaan itselleen
Metrolehden siitä opettajalle sanomatta.

Esimerkki 12 Metrolehti (uudelleen, nyt aiheena Metrolehden haku)

01	Radimir	opettaja odota,
02	Radimir	((juoksee ulos luokasta))
03	Seija	tee ii tee yy
04	Suvi	mihin sä nyt menet,
05	Radimir	((hakee Metro-lehden ja palaa paikalleen lehti kädessään))
06	Seija	yy::
07	Suvi	oij ((törmää tuoliin))
08	Ebba	heheh vaata mis õpetaja tegi,
09	Seija	pihalla (--)
10	Seija	tämä venyy::
11	Suvi	Radimir hei
12	Suvi	saitko sä luvan hakea sen lehden.
13	Radimir	miksi lu-
14	Suvi	ethän sä voi kävellä täällä ihan miten sattuu (.) kysy (.) minulta (.) lupa.
--- ---		
15	Radimir	a,
16	Radimir	mä haluan luk- (0.5) lukea Metro-lehteä,
17	Seija	nenällä.(.) mitä sä voit haistaa (--)
18	Suvi	nii onko ookoo,
19	Radimir	ookoo.

20	Suvi	minulta kysytään sitä?
21	Seija	kato täällä
22	Radimir	joo,
23	Suvi	eikä haeta vaan ilman lupaa ROLAN (.) sä teet nyt ku mä odot- (.) sitte mammuttia piirtämään historian vihkoon pitää liimata.
24	Seija	ja (--)
25	Rolan	se (--)
26	Seija	mikähän tuossa?
27	Suvi	nyt (.) nopeasti kaikki muut ovat valmiina katso tuol on nyt,
28	Rolan	a::h (.) (--)
29	Suvi	reippaasti nyt
30	Paolo Angelo	(--)
31	Rolan	aha::
32	Suvi	saat lukea hetken.
33	Seija	(haistele)
34	Radimir	kiitos,

Tässä ongelmana on se, ettei Radimir kerro ennakkoon tekemisistään, vaan osoittaa riveillä 2 ja 5 pelkällä toiminnallaan direktiivisyyttä eli halua lehden lukemiseen. Opettaja esittää rivin 14 lausumassaan kannanoton siitä, ettei luokassa voi toimia niin kuin itse haluaa vaan sääntöjen mukaan, ja jatkaa aihetta monella luvan pyytämistä ja liikkumista kommentoivalla vuorolla. Kun hän on saanut asian Radimirin kanssa selväksi, lupa lukemiseen kuitenkin tulee rivillä 32. Opettajan vuoroista (rivit 12, 14, 20 ja 23) käy selvästi ilmi, että varsinkin pulpettijärjestyksen tunneilla pulpetista lähtemiseen on pyydettävä lupa.

Anneli Kauppinen (1998) tuo tutkimuksissaan esiin puhekuvion käsitteen. Puhekuviolla tarkoitetaan arkipuheen toistuvia puhejaksoja, joiden toistuvuus on tunnistettavaa. Puhekuvioita ovat esim. kohteliaisuusfraasit, idiomit ja sanonnat sekä määrätilanteisiin yhdistyvät vuorot. Puhekuvioina voidaan pitää myös ulkoa opeteltuja kokonaisuuksia, mm. laulun sanoja. (Kauppinen 1998: 15.) Kieltä toisena kielenä opettelevilla lapsilla leikkitooverien puheesta omaksutut kuviot ovat tärkeitä sosiaalisen selviytymisen keinoja. Jos lapsella ei ole paljon keinoja käytössään, hän turvautuu herkästi samoihin puhekuvioihin. (Kauppinen 1998: 19.)

Kauppinen (1998) mukaan puhekuviot voivat myös olla lapsen mielessään mallintaman aikuisen puheen matkintaa. Puhekuviossa lapsi voi mallin mukaan luoda sel-laisiakin rakenteita, joita hän ei muuten itse vielä kykenisi tuottamaan. Puhekuviossa

mukana on konteksti, jossa puhe on kuultu. Puhekuvioilla lapsi voi analysoida ja pyrkiä hallitsemaan kokemuksiaan sekä suunnitella tulevaa. (Kauppinen 1998:30.)

Radimirin kielessä puhekuvioita on nähdäkseni sekä suomen että venäjän kielessä. Venäjäksi Radimir kommentoi omaa toimintaansa ja selittää itselleen luokan tapahtumia. Suomeksi Radimirin puhekuviot ovat varsinkin vuoden alkupuolella juuri sosiaalista selviytymistä, puhetilanteisiin hän lähtee tuttujen mallien kautta. Syyspuolella Radimirille yleisiä puhekuvioita ovat yksittäiset tarpeista kertovat nominilausekkeet (*välitunti, valmis*), ja koko luokassakin pitkään vallalla oleva *opettaja valmis* on yleinen tapa kutsua opettajaa ohjaamaan eteenpäin. Ennen joulua Radimir alkaa enenevässä määrin muodostaa *mä haluan* -rakenteita halun kohdetäydennysten kanssa. Lukuvuoden edistyessä Radimirin kielellisten keinojen varasto karttuu, ja puhekuviot monipuolistuvat. Keväällä yleisin puhekuvio direktiivisissä ilmauksissa on *opettaja odota* erilaisten tehtävien yhteydessä. Keskusteluissa mukana on muitakin puhekuvioita. Radimir hakee syksyllä suomeksi kontaktia ensisijaisesti aikuisiin, mutta kielitaidon karttuessa hän alkaa jutella kevätlukukauden puolella enemmän suomeksi myös muiden lasten kanssa.

7 Huomioita Radimirin kielistä ja luokan monikielisyydestä

Tässä luvussa esitän ensin lyhyesti yksittäisiä omia huomioitani Radimirin luokassa käyttämistä kielistä, ja keskityn sitten tarkemmin monikielisyyteen ja sen myötä koko luokan käyttämiin kieliin. Tämä siksi, että Radimir yksilönä toimii osana luokan monikielistä vuorovaikutusta, ja kaikki käsittelemäni monikielisyyden ilmiöt samalla liittyvät hänenkin kieleensä. Eri kielten yhteydessä palaan myös Radimiriin ja siihen, mitä muissa tutkimuksissa sanotaan hänen kielistään.

Radimirin kielessä valmistavan luokan alussa venäjää on paljon, kevättä kohti suomenkielisten lausumien osuus kasvaa. Luokassa Radimir puhuu venäjää Rolanille ja Eetulle, mutta myös itsekseen egosentrisenä omien puuhiensa suunnitteluna ja kommentointina. Useimmiten Radimir muille jutellessaan saa vastauksia venäjäksi

kieltä osaavilta luokkatovereiltaan. Venäjän kielen käyttö tuntuu tuovan hänelle kuvaa itsestään viestijänä, toimintoihin osallistujana silloinkin, kun suomea ei vielä osaa. Venäjä toimii porttina äänenkäyttöön ja vuorovaikutukseen.

Radimirin suomen kielen käyttö lisääntyy vuoden mittaan. Ensimmäisellä tunnilla direktiivisiä suomenkielisiä ilmauksia on viisi, kun huhtikuun viimeisellä tunnilla niitä on jo kaksikymmentäkaksi. Radimir käyttää suomen kieltä nimenomaan vuorovaikutuksen kielenä luokan aikuisten ja muiden oppilaiden kuin venäjänkielisen Rolanin kanssa.

Long Second -hankkeen valmistavalla luokalla tarkoituksena on käyttää mahdollisimman paljon suomen kieltä. Opettajat toimivat suomen kielen malleina, käyttävät itse suomen kieltä kaikissa tilanteissa ja rohkaisevat oppilaita puhumaan suomea. Suomen kieli on luokan oppimisen kohde ja väline. Opetuskeskusteluissa opettajan vuorot ovat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta aina suomeksi, ja hän toistaa, näyttää mallia tai muokkaa lausumaansa ymmärtämisen varmistamiseksi. Suomenkielisissä vapaissa keskusteluissa luokassa opettaja pyrkii tasapuolisesti kyselemään kaikilta esimerkiksi kuulumisia, matkakokemuksia, lempiruokia tai lemmikkejä ja pyytää usein kääntämään mahdolliset muunkieliset vastaukset suomeksi. Oppilaat puhuvat suomen lisäksi yhteisesti englantia ja pienryhmissään viroa ja venäjää. Suomen kielellä vastataan opettajan kysymyksiin ja otetaan esiin koko luokkaa koskevia puheenaiheita. Oppilaat valitsevat kielen sen mukaan, mitä ovat tekemässä ja kenen kanssa puhumassa. Suomenkieliset vuorot kohdistetaan vuoden alussa opettajalle, myöhemmin myös luokkatovereille. Eri kielet ovat luokassa läsnä koko vuoden ajan.

Monikielisyys ilmiönä näkyy tutkimassani valmistavassa luokassa monin tavoin. Tässä kohdassa mielestäni paras tapa lähestyä valmistavan luokan monikielisyyttä on peilata sitä muuhun koulumaailmasta tehtyyn monikielisyystutkimukseen. Heini Lehtonen (2009) on tutkinut monietnistä koulua kielellisenä ympäristönä, monikielisyysilmiöitä maahanmuuttajanuorten puheessa ja monikielisyyttä ilmaisun resursseina ja kielellisen identiteetin rakentajana. Lehtosen seuraamat oppilaat opiskelevat

perusopetuksen luokassa, mutta hänen kuvauksensa monietnisestä koulusta ja monikielisyydestä ilmiönä sopivat mielestäni hyvin selittämään myös tutkimani valmistavan luokan kielenkäyttötilanteita.

Lehtosen (2009) mukaan monikieliset nuoret joutuvat käyttämään useita kieliä ja kielimuotoja jokapäiväisessä elämässään. Maahanmuuttajien monikielisyyteen sisältyy siis usein muidenkin kielten kuin suomen ja äidinkielen hallintaa. (Lehtonen 2009: 161–164.) Tämä pitää paikkansa myös tutkimallani valmistavalla luokalla jo ihan luokan omassa vuorovaikutuksessa, jossa suomen lisäksi englantia käytetään yhteisenä kielenä. Lisäksi oppilaista Eetu osaa sekä viroa että venäjää, ja hän pystyy osallistumaan molempien kielten sisäryhmien keskusteluun.

Valmistavalla luokalla opiskellaan suomea suomeksi. Vaikka periaate on yksinkertainen, suomen kieltä opiskeltaessa ei kuitenkaan ole kyseessä yksittäinen, aina samana pysyvä ja kaikille yhteinen kielimuoto. Lehtosen (2009) mukaan suomen kielen vaihtelun osalta kysymyksessä on yleis- ja puhekielen ero, mutta myös tyyli- vivahteet ja kielimuotojen erot esimerkiksi eri-ikäisten puheessa. Taitaville perusopetuksen S2-oppilaille voi jo olla mahdollista hienosyisen variaation hallinta. Silti opettaja saattaa puhua tarpeettoman yksinkertaisesti kieltä jo osaaville oppilaille (Lehtonen 2009: 164–167). Tällaisesta liian helposta kielestä en löytänyt viitteitä valmistavalla luokalla, mutta siellä suomea opiskellaankin alkeistasosta eteenpäin. Erilaisten kielimuotojen olemassaolo sen sijaan tulee luokalla tutuksi, ja niitä harjoitellaan luokan puhetilanteissa. Opetuskeskusteluissa ja tehtävienannossa opettajan kielimuoto on hyvinkin yleiskielinen, kun taas luokan vapaammassa juttelussa opettajat ja oppilaat käyttävät puhekieltä. Kirjoitetun kielen variaatioon tutustutaan esimerkiksi lukemalla oppikirjatekstien lisäksi sanomalehteä.

Lehtonen (2009) listaa kielessä näkyviksi monikielisyyksiä aksentin, huono suomen ja kielenlityksen. Aksentti saattaa oppijankielessä kuulua muutenkin, mutta oppilaat voivat myös tahallaan käyttää erilaisia aksentteja tyylikeinoina. Huono suomi on myös tyylitelty kielivalinta, ja se perustuu mm. korosteiseen minä ja sinä -pronominien käyttöön, taivutusten yksinkertaistamiseen, konnektorien puutteeseen ja toistoon. Kielenlityksessä on kyse koodinvaihdosta sellaiseen kieleen, joka ei ole

puhujan oman sosiaalisen tai etnisen ryhmän kieli. Kielenylityksen hyväksyttävyyden riippuu siitä, tulkitaanko kielenylittäjällä olevan oikeutta kielen käyttöön. Kielellisillä valinnoilla voidaan samaistua valtaväestöön tai korostaa omaa etnistä taustaa. (Lehtonen 2009: 167–182.)

Tutkimallani valmistavalla luokalla opiskellaan kielen alkeita, eli siellä ei luonnollisestikaan vielä pystytä tietoisesti ja valiten käyttämään kaikkia monikielisyysilmiöiden variantteja. Aksentti saattaa venäjänkielisillä kuulua suomessa, mutta sitä ei käytetä tyylikeinona vaan se on osa oppijan kielen kehitystä. Huonoon suomeen tyylikeinona pyrkimistä en myöskään havainnut; päinvastoin valmistavalla luokalla kun suomea puhutaan, siinä pyritään mahdollisimman hyvään, sujuvaan ja rakenteellisesti oikeaan kielimuotoon. Valmistavalla luokalla kielenylityksiä venäjästä viroon on jonkin verran, mutta nekin ilmeisesti vahingossa. Kuusisto (2016) toteaa Long Second-luokasta, että siellä venäjänkieliset oppilaat saattavat ottaa mallia vironkielisistä, ja puhuvatkin silloin viroa, koska eivät erota vironkielisten puheesta mikä on viroa ja mikä suomea.

Tavoitteena valmistavalla luokalla on se, että kaikki oppilaat käyttävät luokkatilanteissa suomen kieltä. Monikulttuurinen valmistava luokka tarjoaa kuitenkin puitteet suomen kielen käytön lisäksi myös omalle äidinkielelle niiden oppilaiden kohdalla, joille löytyy luokasta omakielinen puhetoiveri. Tälläkin luokalla osalla oppilaista on yhteinen muu kieli, venäjä tai viro, joilla niitä äidinkielenään puhuvat tai muuten osaavat oppilaat keskustelevat myös tunneilla. Venäjää osaa kolme oppilasta, samoin viroa. Venäjän tai viron kielen käyttö sulkee muun ryhmän ulkopuolelle.

Pikelner (2018) selvittää, miksi ja milloin valmistavan luokan oppilaat käyttävät venäjää. Vuoden alussa venäjän kieli toimii ensisijaisesti pienryhmään kuulumisen merkitsijänä. Venäjän kielellä muodostetaan oma sisäryhmä luokkaryhmästä erilleen. Keskustelussa venäjää voidaan käyttää myös ymmärtämisen tukena ja slanginomaisesti oman viiteri-ryhmän kielenä ja salakielenä. Venäjää voidaan käyttää vuorossa kokonaan tai osittaisesti. Pikelnerin havainnon mukaan venäjänkieliset oppilaat käyttävät dialogipartikkeleita keskustelussa venäjäksi, vaikka muu osa vuorosta olisi suomenkielinen. Dialogipartikkeleilla oppilas voi osoittaa tiedon vastaanottamista,

edellisen vuoron ymmärrystä tai sitä ettei ymmärtänyt, kuulolla oloa tai affektiivista reaktiota. Partikkelia voi käyttää myös tarkistuskysymyksenä. (Pikelner 2018.)

Pikelner (2018) on Radimirin kielten valintaa tutkiessaan havainnut, että Radimir käyttää venäjää vuorovaikutuksessa Rolanin kanssa. Opettajan ja muiden luokkalaisten kanssa Radimir käyttää suomea. Eetulle Radimir puhuu alkuun venäjää, mutta kääntää kielen suomeksi, koska harvoin saa vastausta Eetulta venäjäksi. Radimir myös kiroilee venäjäksi, ja yrittää tällä tehdä vaikutusta vanhempiin poikiin. Pikelnerin mukaan Radimir kiroilee kekseliäästi, kiroilu lisääntyy vuoden aikana ja sitä on ryhmätunnilla nelinkertainen määrä pulpettijärjestykseen verrattuna. (Pikelner 2018.)

Radimir käyttää venäjää huomattavan paljon myös yksinpuheluun. Pikelnerin mukaan egosentrinen puhe on tyypillistä Radimirille; tässä Pikelner viittaa Vygotskin jaotteluun sisäisestä, egosentrisestä ja ulkoisesta puheesta. Vygotski (1982) jakaa puheen itselle osoitettuun sisäiseen puheeseen ja muille osoitettuun ulkoiseen puheeseen. Näiden välissä on egosentrinen puhe, joka on edeltää kehityksessä sisäistä puhetta. Egosentrinen puhe on ääneen lausuttua puhetta itselle, ja sillä on samanlaisia älyllisiä tehtäviä kuin sisäisellä puheella. Egosentrinen puhe palvelee tiedostamista, älyllistä orientaatiota sekä vaikeuksien ja esteiden voittamista. (Vygotski 1982: 221–224.)

Pikelnerin (2018) mukaan Radimirin egosentrisissä vuoroissa lausuma usein sisältää oman toiminnan kommentointia tai itsekseen puhuttuja sivuhuomautuksia. Suomenkielisiä *opettaja valmis* -vuorojaan Radimir täydentää usein venäjänkielisillä egosentrisillä selityksillä. Radimir pystyy egosentrisen venäjänkielisen puheen avulla säätelemään omaa toimintaansa. Egosentrisen puheen vuoroissa Radimir myös viihdyttää itseään puhumalla siitä, mitä hän tekee tai aikoo seuraavaksi tehdä. (Pikelner 2018.) Samanlaisia huomioita olen tehnyt omasta aineistostani. Radimir puhuu venäjäksi eniten itselleen ja käyttää kieltä egosentrisesti omien tekemistensä läpikäymiseen, suunnitteluun ja muisteleamiseen sekä myös tunteidensa käsittelyyn esimerkiksi epäreiluiksi kokemiaan asioita venäjäksi kommentoimalla. Tällaisesta tunteidensäätelyyn liittyvästä käytöstä kyse on esimerkiksi tuoli-topiikin yhteydessä viimeisessä esimerkissä 17 (luku 6.1.6), kun Radimir kääntää kielen venäjäksi.

Long Second -hankkeen tunneilla käytetään paljon myös englannin kieltä. Sitä osaavat kaikki oppilaat Paulo Angeloa lukuun ottamatta. Opettajat ymmärtävät englantia, mutta eivät itse käytä sitä kuin poikkeustapauksissa. Englannilla kuitenkin on mahdollista saada itsensä ymmärretyksi luokassa, ja siksi englanti toimii Long Second -aineiston lasten lingua francana.

Maria Ahlholm (2015) selvittää artikkelissaan englannin kielen käyttöä Long Second -hankkeen valmistavassa luokassa. Ennen hänen työnsä läpikäyntiä on mainittava, että Ahlholm käyttää artikkelissaan oppilaista eri pseudonyymejä, mutta oma informanttini on tunnistettavissa iän ja ensikielen perusteella hankkeen lasten joukosta. Artikkelissa kuvatun oppilaan tiedot voi siis yhdistää Radimiriin. Tämä ei kuitenkaan vaaranna hänen anonymiteettiaan, koska molemmissa tutkimuksissa informantin nimet ovat pseudonyymejä.

Ahlholm (2015) on Long Second -hankkeen lasten vuorovaikutusta tutkiessaan havainnut, että luokassa oppilaat käyttävät paljon englantia keskinäisenä kommunikointikielenään. Ahlholm (2015: 95) tarkastelee luokkaa ekosysteeminä, jonka tekijät muodostavat toiminnallisten sidostensa kautta muuttuvan ja joustavan kokonaisuuden. Ahlholm havainnoi 9-vuotiaan venäjää ensikielenään puhuvan oppilaan kielestä sitä hetkeä, kun ensimmäinen englanninkielinen ilmaus tulee hänen kieleensä. Siinä oppilas pääsee osaksi luokan englantia puhuvaa yhteisöä. Oppilas siis oppii valmistavalla luokalla englanninkin alkeista, samoin kuin suomen. Ahlholmin mukaan oppilaan englannin kielen käyttö on yllättävää, sillä valmistavan luokan opetus tähtää nimenomaan suomen kielen vahvistamiseen. Koska luokassa kuitenkin muut oppilaat käyttävät englantia, oppilas oppii sitä myös ja se tukee hänen vuorovaikutustaan muiden kanssa. (Ahlholm 2015: 99.)

Luokassa englannin kieltä lisääviä tekijöitä ovat ryhmätyöpöydän epämuodollinen puhetilanne ja autenttinen tarve kommunikoidmiseen. Englantia vähentäviä tekijöitä ovat opettajajohtoisuus, muiden englantia osaavien oppilaiden puuttuminen tunnilta ja se, jos luokan aikuinen ei osaa englantia. Myös pelisäännöt, esimerkiksi Alias-pelin selitykset ainoastaan suomeksi, hillitsevät niin englannin kuin muidenkin kielten paitsi suomen käyttöä. (Ahlholm 2015: 107.)

Opettajat Long Second -hankkeen luokassa puhuvat suomea kaikissa tilanteissa, ja havaintojeni mukaan valmistavan luokan monikielistä keskustelua ohjataan siis useimmiten suomen suuntaan. Suomen puhumiseen kannustetaan, ja oppilaat saavat myönteistä palautetta suomen puhumisesta. Eräällä tunnilla opettaja myös muistelee edellisen päivän hyvää puhelinkeskustelua.

Esimerkki 27. Puhelimessa (6. tunnilta)

01	Rolan	(ma) soitin sulle heh
02	Suvi	ai niin soitit kiva (.) se oli hyvä,
03	Radimir	а где ты был. ((suom. entä missä sinä olit.))
04	Suvi	sä puhuit tosi hyvin suomee,

Esimerkin 27 rivillä 4 opettaja siis kehuu Rolania siitä, että tämä pystyi käyttämään suomea puhelimessa.

Luokassa aikuiset reagoivat jonkin verran englanninkielisiin pyyntöihin. Viron- ja venäjänkieliset lausumat taas ovat vain oppilaiden keskinäisiä, eivätkä aikuiset kommentoi niitä muuten kuin kannustamalla suomen kielen käyttöön. Esimerkissä 28 opettaja on neuvonut pelin aloitusta ja siinä pysytään oppitunnin aiheessa, mutta jo tätä keskustelun osaa edeltää pitempi jakso viron- ja englanninkielisiä lausumia.

Esimerkki 28. Suomea (2. tunnilta)

01	Radimir	I am (--).
02	Eetu	OH YEAH. (.) UHUH. (.) yeah yeah. (.) give me (.) babie. ((räppää))
03	Sirpa	(Eetu) shshshshshshshh
04	Eimar	(--) black and yellow black and yellow black and yellow black and yellow uh yeah ((räppää))
05	Radimir	I am the (--).
06	Ebba	kas me võime oma laule ka panna.
07	Sirpa	nyt pitää puhuu suomea.

Tässä opettaja rivillä 7 antaa selvän ohjeen siitä, että kieli on vaihdettava suomeksi.

Osassa keskusteluja oppilaat myös ottavat omaa tilaa käyttäessään muita kieliä. Viron- tai venäjänkielisiä lausumia ei ole tarkoitettukaan opettajien kuultaviksi, koska niissä oppilaat juttelevat omista tunnin ulkopuolisista asioistaan.

Esimerkki 29. Me ei puhuta venäjää (4. tunnilta)

01	Seija	mut sä kerroit et hänellä oli hirveen monta lammasta.
02	Sirpa	noo?
03	Radimir	ah
04	Radimir	хурра:: (после --) ((suom. hurraa:: (jälkeen --)))
05	Sirpa	montaks niitä nyt on.
06	Ebba	Seija apua.
07	Eetu	hh::
08	Radimir	а ты (.) а ты будешь календари открывать. ((suom. entä sinä (.) entä sinä aiotko avata kalentereja.))
09	Eimar	nolla lammasta,
10	Seija	noh?
11	Rolan	уже купил. хех ((suom. minä ostin jo. heh))
12	Radimir	какой. ((suom. minkä.))
13	Sirpa	vai tällä hetkellä.
14	Rolan	этот (0.6) из Призмы какой-то. ((suom. se (0.6) Prismasta jonkun lainen.))
15	Ebba	ääh.
16	Seija	noniin,
17	Rolan	m-
18	Radimir	м- я куплю либо себе Макдемс либо ((suom. m- minä ostan itselleni joko Makdemsin tai))
19	Sirpa	hei ei nyt puhuta (.) me ei puhuta venäjää (.) me ei puhuta venäjää,
20	Rolan	либо что. ((suom. tai mikä.))
21	Radimir	но это ((suom. no se,))
22	Rolan	kinder?
23	Sirpa	noni
24	Sirpa	missäs sun liima on,

Yleensä aina kun lapset käyttävät paljon muita kieliä, opettaja tai avustaja muistuttaa suomen kielen käytöstä. Tässä esimerkissä 29 venäjää on puhuttu jo pitempään, kun opettaja rivillä 19 toisteisesti rajoittaa sen käyttöä. Oppilaat jatkavat vielä vähän omaa keskusteluaan, mutta opettaja jatkaa ohjaavan lausumansa jälkeen tunnin aiheesta suomeksi.

Kielenoppimisen kannalta hieman ristiriitaisena pidän tätä suhteellisen ehdotonta valmistavan luokan ohjetta yksikielisestä suomenkielisyydestä. Nykytutkimussuuntausten mukaan monikielisyyttä pidetään keskustelun voimavarana (Kalliokoski 2009), mutta toisaalta suomen puhumiseen ohjaa valmistavan luokan opetussuunnitelma (Opetushallitus 2009). Käytännön työssä luokassa opettajat ja oppilaat ratkaisevat kuitenkin ongelman kukin tavallaan: opettajat tarjoavat yksikielistä mallia,

oppilaat käyttävät kieliä tilanteen ja keskustelukumppanin mukaan. Loppujen lopuksi suomea kuitenkin opitaan hyvin vuoden aikana.

8 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Radimirin direktiivisten ilmausten rakenteet monipuolistuvat valmistavalla luokalla. Alun puhuttelujen ja yksisanavaiheen jälkeen hän alkaa käyttää pitempiä ja kompleksempia lausumia, kasvattaa sanavarastoaan ja harjoittelee direktiivien erilaisten funktioiden toteuttamista. Radimir oppii uusia imperatiivisia ja indikatiivisia lauserakenteita direktiivisyyden ilmaistamiseen, mutta käyttää kyllä läpi koko vuoden mielellään myös tehokkaiksi kokemiaan yksinkertaisempia kielen keinoja. Kehityksessä suurin edistys tuntuu tulevan syksyn viimeiseltä tunnilta eteenpäin, koska silloin Radimir alkaa monipuolisemmin kokeilla ja käyttää erilaisia direktiivisiä keinoja tarpeidensa ja halujensa esiin tuomiseen.

Minna Suni (2008) kuvaa väitöskirjassaan merkitysneuvotteluja, joita kielenoppijan on käytävä natiivin kielenpuhujan kanssa tullakseen ymmärretyksi. Merkitysneuvottelussa oppija yrittää yhdessä natiivin kielenpuhujan kanssa selättää ymmärtämisongelman tuottamalla toiston kautta erilaisia variantteja, joista natiivi voi saada kiinni oikean muodon. (Sunin 2008: 17–25.) Sunin mukaan alkeistason oppija pystyy muokkaamaan vain ääntämystään, kun taas pitemmälle edistynyt kielenopiskelija voisi mahdollisesti muuttaa lausumansa syntaktisia piirteitä tai leksikaalisia valintoja. (Sunin 2008: 141.)

Juuri tällaisia merkitysneuvotteluja käydään luokassa paljon, ja usein merkitysneuvottelusta on kyse myös Radimirin direktiivien selvittelyssä. Aineiston ilmeisin tapaus *känty*-neuvottelu (esimerkit 9 ja 10) jää tuloksettomaksi, ja tähän mielestäni johtaa se, ettei Radimir pysty tarkentamaan vihjeitään muuten kuin erilaisilla ääntämyksillä. Marraskuussa hänen kykynsä tuottaa vaihtoehtoja lausumalleen on siis vielä alkeistasolla. Tutkimillani tunneilla ei myöhemminkään palata aiheeseen, joten

käntyn perimmäinen tarkoitus jää selvittämättä. Mielestäni eräänlaisesta oppijan omatoimisesta merkitysneuvottelusta voisi olla kyse myös isäinpäiväkortin askartelussa esimerkin *6 mä haluan valgoonen* -merkitysrakenteen muodostamisessa. Siinä Radimir pikkuhiljaa täydentää kieltään, kunnes tuotos on riittävän täydellinen niin, että hän saa siihen vastineen luokan aikuiselta.

Suni (2008) on tutkinut myös toistoa kielenoppimisessa. Sunin mukaan lapsi käyttää toistoa kehittymiseen ja vuorovaikutuksessa olemiseen (Suni 2008: 70). Samoin toisen kielen oppijat, myös aikuiset, käyttävät toistoa oppimiseen ja keskusteluun osallistumiseen. Olennaista toistamisessa tällöin on osallisuuden kokemus. (Suni 2008: 75–76). Sunin kuvaaman mukainen toiston käyttö Radimirilla tulee mielestäni esiin kuudennen tunnin *tuoli*-esimerkeissä 14–17, joissa Radimir toistelee tuolitopiikin pyyntöjä itse ja saa välillä tukea muidenkin tuottamista aineksista.

Asta Čekaitė (2006, 2007, 2008) on monipuolisesti selvittänyt toisen kielen oppimista eri näkökulmista. Čekaitė (2007:49) on todennut, että kielitaidon alkuvaiheessa oppilaan opettajalle suuntaamat vuorot ovat pääasiassa puhutteluja, opettajalle suunnattuja kutsuja, joilla oppilas pyrkii kahdenkeskeiseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Čekaitė (2007) painottaa, että toistot opetustilanteissa, luokan rutiinit ja totutut ennakoitavissa olevat käytänteet edistävät kielenopiskelua. Hänen tutkimuksessaan ruotsia toisena kielenä valmistavalla luokalla opiskeleva 7-vuotias lapsi käyttää alkuvaiheessa kehonkieltä, puhutteluja ja konkreettisiin asioihin liittyviä direktiivejä vuorovaikutuksen keinoina. Lukuvuoden keskivaiheilla mukaan tulee opettajan vuorojen osittaista toistoa ja rakenteeltaan puutteellisia lausumia, jotka kuitenkin jo toimivat osana luokan monenvälistä vuorovaikutusta. Vasta valmistavan luokan loppupuolella lapsi saavuttaa kompetentin kielenkäyttäjän aseman, jossa pystyy käyttämään kielen keinoja monipuolisesti ja osallistumaan muiden kanssa suhteellisen samanveroisena keskusteluun luokassa. Kielen kehitys ei etene lineaarisesti, vaan luokassa toimiessaan lapsi sykäyksittäin ottaa käyttöönsä erilaisia kielen keinoja, jotka edistävät hänen toimintaansa keskusteluun osallistujana. Osallistuminen luokan keskusteluihin on siis aluksi vähäistä, mutta lisääntyy lapsen taitojen karttuessa. (Čekaitė 2007: 49–58.) Čekaitė myös korostaa sosiaalisen roolin merkitystä. Lapsi oppii kieltä opettajan ja oppilaiden muodostamassa sosiaalisessa verkostossa,

ja kielen lisäksi hän oppii sopivia sosiaalisia käytänteitä luokan vuorovaikutukseen osallistumiseen. (Čekaitė 2007: 47.)

Čekaitėn tutkimuksessa näen vahvoja yhtymäkohtia Radimirin kieleen. Valmistavan luokan alussa Radimir ottaa luokassa eniten kontaktia aikuisiin, juuri puhuttelujen ja lyhyiden lausumien avulla. Itse asiassa Radimir läpi vuoden kohdistaa suurimman osan suomenkielisistä direktiiveistään aikuisille, mutta aineistossa on myös esiintymiä direktiiveistä toisille lapsille suomeksi.

Čekaitėn tutkimukseen yhtymäkohtana myös Radimirin suomen kielen taito kehittyy valmistavalla luokalla harppauksittain. Kielitaito on aluksi hyvin vähäistä, osallistuminen niukkaa ja eteneminen hidasta, mutta valmistavan vuoden loppua kohti Radimir harjaantuu käyttämään erilaisia kielen käytänteitä ja pääsee paremmin mukaan luokan vuorovaikutukseen. Radimir myös käyttää vuoden edetessä yhä enemmän suomen kieltä puheessaan, ja varsinkin kevätpuolella hän ottaa kontaktia suomeksi opettajien lisäksi myös muihin oppilaisiin. Radimirin kielen rakenteet kehittyvät valmistavan luokan aikana, ja valmistavan vuoden lopussa hänellä jo käytössään vaihtoehtoisia tapoja ilmaista asioita suomeksi. Direktiiveissä tämä näkyy kehittymisenä kielellisesti yksinkertaisesta yksisanavaiheesta kokonaisuin indikatiivisiin ja imperatiivisiin lausumiin, jopa kohteliaaseen pyyntöön.

9 Lopuksi

Direktiivisyyttä ilmiönä on tutkittu Suomessa aiemminkin, mutta toisen kielen alkeisoppimisvaiheen tutkimusta aiheesta on vielä melko vähän. Siksi direktiivisyyden tutkiminen tästä näkökulmasta on tuntunut tärkeältä tutkimuskohteelta. Direktiivisyys ilmiönä kiinnostaa minua, koska sen kielelliset ilmenemistavat ovat monenlaisia ja tahtomiseen käytetyissä erilaisissa kielen keinoissa toteutuu vahvasti ihmisten halu aiheuttaa reaktioita keskustelukumppanissa. Mielestäni direktiivisissä ilmauksissa

kiteytyy vastavuoroinen vuorovaikutuksellisuus, tarpeiden ilmaiseminen ja niihin vastaaminen.

Tutkielmassani selvitän pitkittäistutkimuksen kautta yhden lapsen kielen direktiivisten ilmausten kehitystä. Jatkossa alkeisoppijoiden kielenkehityksestä direktiivien osalta voisi tehdä laajempaakin luokka- tai ryhmätutkimusta. Oman tutkimukseni olen tässä tutkielmassa rajannut yksilötutkimukseksi, koska halusin kattavan pitkittäisotannan ja koko luokkaa tarkastellessa työ olisi laajennut liikaa. Näin koen pystyneeni seuraamaan direktiivisyyteen liittyvien kielen ilmiöiden kehitystä riittävän tarkasti ja pitkäaikaisesti niin, että muutos informanttini kielitaidossa näkyy analyysissäni.

Valmistava luokka on aivan erityinen koulunkäynnin jakso, koska siellä luodaan pohja myöhemmille suomenkielisille kouluvuosille. Monelle valmistava luokka on ensimmäinen pysyvä kosketus uuden kotimaan valtakieleen. Valmistavan vuoden aikana vuorovaikutuksessa luokkatoverien ja opettajan kanssa harjoitellaan kielen alkeet ja totutellaan toimimaan paikallisessa koulumaailmassa. Long Second -hankkeessa tämä kehitys on ainutlaatuisesti saatu tallennettua nauhoituksina valmistavan vuoden alusta loppuun.

Informanttini Radimirin kehitys suomen kielen käyttäjänä tulee mielestäni hyvin näkyviin työni esimerkeistä ja niiden analyysistä. Aluksi rakenteet ovat yksinkertaisia, mutta jatkuvan suomen kielen rakenteen ja sanaston opiskelun, ohjatun luokkakeskustelun, toistojen, merkitysneuvotteluiden ja muun harjoittelun kautta Radimir oppii käyttämään kieltä monipuolisemmin ja toimimaan suomeksi osana luokkayhteisöä valmistavan vuoden aikana. Hän käyttää suomen lisäksi venäjää ja jonkin verran englantia, mutta suuntautuu vuoden kuluessa enemmän suomen kielen käyttöön.

LÄHTEET

- AALTO, EIJA, MUSTONEN, SANNA & TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 40 2–423.
- AHLHOLM, MARIA 2015: Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja (2016): *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (8).
Saataavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/53779>
- ANDONOV, LEENA 2013: Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), s. 299–312.
- ČEKAITÉ, ASTA 2006: Getting started. Children’s participation and language learning in an L2 classroom. Väitöskirja. Linköping studies in arts and science 350. Saataavissa: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:22401/FULLTEXT01.pdf>
- ČEKAITÉ, ASTA 2007: A child’s development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. – *The Modern Language Journal* 91 s.45–62. Saataavissa: <https://online.library-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2007.00509.x>
- ČEKAITÉ, ASTA 2008: Developing conversational skills in a second language: Language learning affordances in a multiparty classroom setting. Teoksessa Philp, Jenefer, Oliver, Rhonda & Mackey, Alison (toim.): *Second language acquisition and the younger learner: child’s play?* Language learning & language teaching 23. s. 105–129. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- FLÖCK, ILKA & GELUYKENS, RONALD 2015: Speech acts in corpus pragmatics: a quantitative contrastive study of directives in spontaneous and elicited discourse. Teoksessa Romero-Trillo, Jesús (toim.) *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics 2015: Current approaches to discourse and translation studies*. s. 7–38. Madrid: Springer.
- GUSTAFSSON, MIINA 2012: Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla. Aineseminaarityö. Aineenopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto

- GUSTAFSSON, MIINA 2014: ”Opettaja, saaks sanoa?” – pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135219>
- HAAPALA, JOHANNA P. H. 2003: Anteeksi, voisitteko puhua hitaasti vai Ole sinä hiljaa, mies? Kohteliaisuus suomi toisena kielenä -oppikirjojen dialogien direktiiveissä. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto.
- HENRIKSSON, ANSELM 2013: Oppilaiden rooli alakoulun suomi toisena kielenä -oppitunnilla: Reagointitavat epätäydellisiin vastauksiin. Kandidaatintutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- HENRIKSSON, ANSELM 2014: Oppilaiden reagointitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014-042925309>
- HONKANEN, SUVI 2012: Kielioppi ja tekstilaji: Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä. Väitöskirja. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- HUHTAMÄKI, ELINA 2013: Puheenvuorotyypit ja niiden pituudet toimivan alkeiskielitaidon taitotasolla. Kandidaatintutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- HÄKKINEN, PAULIINA 2016a: Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- HÄKKINEN, PAULIINA 2016b: S2-oppijan osallistuminen vuorovaikutukseen valmistavan opetuksen tunnilla. Aineseminaarityö. Aineenopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- JÄRV, MARJAANA (tulossa): Vironkielisen suomen kielen oppijan suullisen kielitaidon kehittyminen: -ko/kö-kysymys. Pro gradu -tutkielma. Tallinnan yliopisto, Tallinna.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2009: Koodinvaihto ja kielitaito. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki, Kotilainen, Lari ja Pahta, Päivi (toim.): Kielet kohtaavat. s. 161–190. Tietolipas 227. Helsinki: SKS.

- KALLIOKOSKI, JYRKI, MÅRD-MIETTINEN, KARITA JA NIKULA, TARJA 2015: Kieltä, toimintaa, sisältöjä. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja (2016): *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (8). Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/53769>
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto: Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 713. Helsinki: SKS.
- KUUSISTO, LAURA 2016a: Pitkittäistutkimus omistuslauseen omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- KUUSISTO, LAURA 2016b: Opettajan ja oppilaan persoonamuotojen käytöstä valmistavassa opetuksessa. Long Second -hankkeen tuloksia. Aineseminaarityö. Aineenopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/files/2011/10/Kuusisto_OTT-docx.pdf
- LATOMAA, SIRKKU & TUOMELA, VELI 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 (2) s. 238–245.
- LAURANTO, YRJÖ 2012: Optatiivirakenne ja direktiiviksi kieliopillistuminen – *Puhe ja kieli* 32:4, s. 183–216.
- LAURANTO, YRJÖ 2014: *Imperatiivi, käsky, direktiivi*. Arkikeskustelun vaihtokaupakielioppia. Helsinki: SKS.
- LAURANTO, YRJÖ 2015a: *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154288/direktii.pdf?sequence=1>.
- LAURANTO, YRJÖ 2015b: *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Väitöksenalkajaisitelmä Helsingin yliopistossa 12. kesäkuuta 2015. – *Virittäjä* 3/2015 Verkkoliite. Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/download/52638/16565/>
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen,

suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28869/puheensu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LEHTONEN, HEINI 2009: Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki, Kotilainen, Lari ja Pahta, Päivi (toim.): Kielet kohtaavat. s. 161–190. Tietolipas 227. Helsinki: SKS.

LONG SECOND -HANKE: verkkosivu <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> (vierailtu 10.1.2019)

MATTILA, ANNI 2014: ”Kun ihminen kuolee, veri ei mene mihinkään”: Konjunktiot virolaisen S2-oppijan puheessa valmistavan opetuksen lopussa. Kandidaatintutkielma. Luokanopettajan koulutus, Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

NURME, MAILI (tulossa): Vironkielisen suomenoppijan kieltoverbin kehittyminen. Pro gradu -tutkielma. Tartto: Tarton yliopiston Viron kielen ja kulttuurin laitos.

OPETUSHALLITUS 2009: Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf (viitattu 28.2.2019)

OPETUSHALLITUS 2015: Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (viitattu 28.2.2019)

ORTEGA, LOURDES 2013: *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.

PIKELNER, EKATERINA 2018: Venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihto ja äidinkielen käyttö valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kieli ja kulttuuri. Helsingin yliopisto.

POHJOISMÄKI, HEIDI 2016: Luokahuoneen visuaaliset tukielementit S2-opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

PUONTI, ELINA 2014a: Oppilaan identiteetin muotoutuminen valmistavassa opetuksessa. Kandidaatintutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

- PUONTI, ELINA 2014b: Vuorovaikutus valmistavan opetuksen ryhmässä. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- PÄIVÄRINTA, NINNA 2017: Opettajan korjauskäytänteet ja muut keinot reagoida oppilaiden virheellisiin vastauksiin tai vastaamattomuuteen s2-oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- RAAPPANA, MARIA 2016: Ohjatun vuorovaikutuksen yhteys lapsen toiminnanohjaukseen. Pro gradu-tutkielma. Eryityspedagogiikan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- RAEVAARA, LIISA 2016: Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa Stanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (toim.): *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. s. 143–161 . Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA, RUUSUVUORI, JOHANNA & HAAKANA, MARKKU 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (toim.): *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Tietolipas 173. Helsinki: SKS.
- RONNI, ELINA 2016: Kiroilua luokahuoneessa – keskustelunanalyttinen tutkimus S2-oppilaiden voimasanojen käytöstä. Kandidaatintutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- SAJAVAARA, KARI 1999: Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-March, Arja: *Kielenoppimisen kysymyksiä*. s. 73–102. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- SISTONEN, JENNI 2016: Kieltoverbin oppiminen valmistavan luokan vuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. s. 111–137. Helsinki: Vastapaino
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001: Lääkärin ohjeet. Teoksessa Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi & Eskola, Kati (toim.): *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 89–111. Tampere: Vastapaino.

- SORJONEN, MARJA-LEENA, RAEVAARA, LIISA & LAPPALAINEN, HANNA (2009): Mä otan tän: Käynnin syyn esittämisen tavat kioskillä. Teoksessa Lappalainen, Hanna & Raevaara, Liisa (toim.): *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* s. 90–119. Tietolipas 219. Helsinki: SKS.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylän yliopisto.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. s. 93–110. Helsinki: Vastapaino
- TAHVANAINEN, SATU 2017: Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yks sana: Pitkittäistutkimus mutta-sanan käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- TANNER, JOHANNA 2005: Tiedustelut suhteessa kysymyksiin ja direktiiveihin. Kategorioiden kaksikasvoisuudesta. Havainto. – *Virittäjä* 109 (1) s. 89–97.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyyntö S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta. Helsinki: Unigrafia.
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Tainio, Liisa (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 156–177. Gaudeamus, Helsinki.
- VIBERG, ÅKE 1987: *Vägen till ett nytt språk 1*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- VIINIKAINEN, TANJA. 2013: Koodinvaihto valmistavan luokan opetuksessa. Ainesseminariityö. Aineenopettajan koulutus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- VISK = HAKULINEN, AULI, VILKUNA, MARIA, KORHONEN, RIITTA, KOIVISTO, VESA, HEINONEN, TARJA RIITTA & ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkoersio saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (viitattu 6.3.2018–25.3.2019).
- VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1982 [1934]: *Ajattelu ja kieli*. [Мышление и речь]. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

YLI-PIIPARI, MARJO (tulossa): Venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen kehittymisen alkuvaihe valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Liite 1

Long Second -aineiston litteroinnissa käytettävät merkinnät (keskitarkka litterointi)

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	kesken jäänyt sana (j-) tai katkos puheen virrassa
::	äänteen venytys
KAPITA	kovaääninen puhe tai huuto
kapiTA	painotus
(.)	mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)
(1.5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
.mt	maiskausääänne
.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
.joo	sana lausuttu sisään hengittäen
(--)	epäselvä sana tai jakso
()	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
£joo£	sana tai jakso lausuttu hymyillen (merkataan, jos erityisen huomiota herättävää)
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
(())	litteroijan kommentteja (ELANissa kommenttiraidalla, joka on alisteinen puheraidalle)

LISÄKSI SEURAAVA MERKINTÄ

?	merkitsemässä glottaaliklusiilia (esim. m?m)
---	--